

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA
EFETIVADAS NO CENTRO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DO
MAGISTÉRIO DE 2000 A 2006: DAS CONCEPÇÕES
DESCARTADAS ÀS CONCEPÇÕES PERMITIDAS

SÍLVIA CRISTINA CONDE NOGUEIRA

MANAUS – AM
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SÍLVIA CRISTINA CONDE NOGUEIRA

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA
EFETIVADAS NO CENTRO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DO
MAGISTÉRIO DE 2000 A 2006: DAS CONCEPÇÕES
DESCARTADAS ÀS CONCEPÇÕES PERMITIDAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão

MANAUS – AM
2007

SÍLVIA CRISTINA CONDE NOGUEIRA

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA
EFETIVADAS NO CENTRO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DO
MAGISTÉRIO DE 2000 A 2006: DAS CONCEPÇÕES
DESCARTADAS ÀS CONCEPÇÕES PERMITIDAS

Orientadora: Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão

Aprovada em: 24/09/2007

EXAMINADORES:

Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão (Presidente)

Prof. Dr. Evandro Ghedin/UEA

Profa. Dra. Lucíola Cavalcante/UFAM

Dedico esta obra aos amores e razões de minha vida:
Marcondes, Bruno, Diogo e Lucas.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida.

Ao Marcondes, meu esposo, companheiro amoroso e paciente, por seu colo certo nos momentos em que o cansaço me fragilizava e as lágrimas teimavam em cair.

A minha mãe e a minha querida sogra que ficaram com meus filhos nos momentos de minha ausência.

A Andréia pelo carinho e dedicação ao Lucas.

Aos professores que contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico.

Aos amigos que se solidarizaram com os desafios do processo e se alegraram com minhas conquistas.

A minha querida orientadora, que me conduziu pelo mundo da pesquisa, tão imenso, com generosidade e prontidão mostrando-me o horizonte da autonomia.

RESUMO

Este estudo analisa as políticas públicas de formação continuada materializadas no Centro de Formação Permanente do Magistério (CFPM), no período de 2000 a 2006. Elegeu-se como ponto de partida o enfoque de quem elabora e implementa tais políticas. Aborda-se que no referido período o CFPM passou por reestruturações administrativas que revelam mudanças de nomenclaturas das quais emerge novos direcionamentos para as políticas públicas de formação continuada. Nesse sentido, o estudo está organizado em três capítulos que se constituíram mediante as questões norteadoras da pesquisa, que articuladas aos objetivos, nortearam o processo de investigação. Assim, os referidos capítulos respondem às seguintes questões: Qual a materialidade histórica das políticas públicas de formação continuada docente? Quais as perspectivas teóricas e práticas das políticas públicas de formação continuada implementadas no CFPM? Quais as contradições, implícitas e explícitas, das políticas de formação continuada implementadas no CFPM?

Palavras-chave: globalização – políticas públicas – formação continuada – qualificação – competências.

ABSTRACT

This study analyses the policies of continuous training materialized in the Centro de Formação Permanente do Magistério, in the period of 2000 to 2006. It was chosen as starting point the focus of who establishes and implements such policies. In that period the CFPM passed through administrative restructuring that reveal changes in classifications of which emerge new directions for public policies of continuous formation. Accordingly, the study is divided into three chapters which are formed through the issues that conduct this search, which articulated the goals, guiding the process of research. Thus, these chapters respond to the following questions: What is the historic materiality of the public policy of continuous training teaching? What the academic prospects and practices of the public policies to continuous formation implemented at the CFPM? What are the contradictions, implicit and explicit, of the policies of continuous formation implemented at the CFPM?

Key Words: globalization, public policy, continuous training, qualification, skills.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFPM – Centro de Formação Continuada do Magistério

DOC.1 – Documento 1

DOC.2 – Documento 2

DOC.3 – Documento 3

COFM – Coordenadoria de Formação do Magistério

GFM – Gerência de formação do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PFCT – Programa de Formação Continuada Tapiri

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
GLOBALIZAÇÃO, TRABALHO E EDUCAÇÃO: MEDIAÇÃO DA MATERIALIDADE HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	17
1.1. A reorganização mundial da economia capitalista: a desmistificação de seus significados.....	18
1.1.1. Globalização Econômica.....	20
1.1.2. O Estado mediante a globalização econômica.....	23
1.1.3. A ofensiva capitalista no mundo do trabalho e da produção.....	26
1.2. Trabalho e Educação: relação na perspectiva capitalista e a necessidade da relação numa perspectiva ontológica.....	32
1.2.1. Trabalho e Educação: relação adulterada pela lógica capitalista.....	33
1.2.2. Trabalho e Educação: a relação na perspectiva de emancipação da lógica capitalista.....	33
1.3. Políticas Públicas e Educação Básica: a legalização da educação neoliberal.....	34
1.3.1. As políticas públicas para Educação Básica Brasileira: Texto e Contexto.....	35
1.3.2. A formação continuada dos professores da Educação Básica mediante a materialidade histórica do século XXI.....	40
CAPÍTULO II	
PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO CFPM/COFM/GFM: DE 2000 A 2006	43
2.1. Formação... Qualificação... Competência: mapeando campos conceituais.....	45
2.2. Textos e contextos da formação continuada: o que é formação? Formação para quê?.....	49
2.2.1. Os Documentos que legitimam as políticas públicas de formação continuada de 2000 a 2006 no CFPM/COFM/GFM: O Programa de Formação Continuada Tapiri.....	50
2.2.1.1. DOC.1 - Programa de Formação Continuada Tapiri: a primeira versão.....	50
2.2.1.2. DOC.2 - Programa de Formação Continuada Tapiri 2004: uma versão atualizada.....	51

2.2.1.3. DOC.3 - Programa de Formação Continuada Tapiri 2006: mesmo nome, mas outro programa.....	52
2.2.2. Perspectivas Teóricas das Políticas de Formação: partindo das concepções de realidade: Homem, Educação e Sociedade.....	53
2.2.2.1. As concepções acerca de Homem/Mulher: <i>quem forma quem?</i>	53
2.2.2.2. As concepções acerca de Educação: <i>quem forma quem para quê?</i>	56
2.2.2.3. As concepções acerca de Sociedade: <i>Forma-se a favor de quê?Forma-se contra o quê?</i>	61
2.2.3. Perspectivas Práticas das Políticas de Formação: a história do CFPM/COFM/GFM e o processo de formação continuada.....	62
2.2.3.1. De Centro de Formação à Gerência de Formação.....	62
2.2.3.2. Processos Formativos legitimados no Programa de Formação Continuada Tapiri (PFCT): como pensados como efetivados.....	66
 CAPÍTULO III	
DESVELANDO AS CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CFPM/COFM/GFM NO PERÍODO DE 2000 a 2006.....	73
3.1. Tese Central: As mudanças na denominação do espaço da formação revelam o teor das mudanças das políticas públicas de formação continuada.....	74
3.1.1. Primeira Tese: O Centro de Formação Permanente do Magistério (CFPM) é formulador e executor das políticas públicas de formação continuada.....	81
3.1.2. Segunda Tese: Novos rumos para as políticas de formação continuada: A Coordenadoria de Formação do Magistério (COFM) é executora das políticas públicas de formação continuada.....	86
3.1.3. Terceira Tese: As divergências a respeito das funções da COFM se agudizam: Gerência de Formação do Magistério (GFM).....	88
3.2. Horizontes das políticas públicas de formação continuada no ex-Centro, ex-Coordenadoria, atual Gerência de Formação: Da concepção descartada à concepção consentida.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXOS.....	105

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a formação continuada docente é contemplada nas políticas públicas brasileiras como uma das alternativas para viabilizar a melhoria da qualidade da educação que se encontra em crise. Cumpre ressaltar, que o paradigma de crise geral parece ter se naturalizado na sociedade do século XXI, tem-se como ponto de partida que a dimensão mais ampla deste estado de crise instaura-se mediante a premissa de que a economia capitalista passa por um processo de reorganização desencadeado a partir da década de 1970.

Partir desse pressuposto implica na necessidade de se contextualizar, historicamente, a discussão das políticas públicas de formação continuada nos marcos das construções das relações sociais capitalistas, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, mediante as relações que se estabelecem e se articulam entre Capital, Estado, Mundo do Trabalho e Educação.

Entende-se que a perspectiva da formação continuada docente como construção sócio-histórica permite discutir as relações que se estabelecem na totalidade, contemplando os interesses antagônicos tecidos na dinâmica das construções/desconstruções ideológicas que evidenciam rupturas/continuidades de um tempo histórico concreto do processo de formação continuada dos docentes do município de Manaus.

A relevância dessa temática impõe a esta obra o desafio de, mediante o processo de investigação de natureza teórico-empírica, identificar as concepções que, velada ou explicitamente, contemplaram as ações formativas destinadas aos docentes. Não obstante, implica ainda em situar essas ações no campo de disputas que se estabelecem a partir da realidade de um local de formação continuada como um todo estruturado e dialético.

Mediante o exposto, o objetivo geral desse processo de investigação foi conhecer as políticas públicas de formação continuada para os docentes da rede municipal de ensino de Manaus, materializadas no Centro de Formação Permanente do Magistério – CFPM – no período de 2000 a 2006. Os desdobramentos desse objetivo geral constituíram os objetivos específicos que articulados as questões norteadoras compõem o Quadro 1:

QUADRO 1 – Articulação dos objetivos específicos e questões norteadoras

Objetivos Específicos	Questões Norteadoras
1) Identificar a materialidade histórica das políticas públicas de formação continuada docente.	1) Qual a materialidade histórica das políticas públicas de formação continuada docente?
2) Caracterizar as perspectivas teóricas e práticas das políticas públicas de formação continuada docente implementadas no CFPM.	2) Quais as perspectivas teóricas e práticas das políticas públicas de formação continuada implementadas no CFPM?
3) Desvelar as contradições das políticas públicas de formação continuada implementadas e efetivadas no CFPM.	3) Quais as contradições, implícitas e explícitas, das políticas de formação continuada implementadas no CFPM?

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2007.

Entende-se que esses objetivos articulados a essas questões norteadoras, mediante a compreensão da atividade real dos sujeitos históricos da problemática como ponto de partida para representação das suas repercussões ideológicas (MARX & ENGELS, 2002, p.19), promovem o entendimento da problemática da formação continuada docente em sua totalidade¹, contemplando as mediações e contradições das políticas que as determinam. Vale ressaltar ainda, que a análise comporta o ponto de vista dos formuladores e executores dessas políticas. É nessa linha de argumentação que se elegeu como método² de abordagem da realidade de estudo a perspectiva epistemológica da dialética materialista histórica.

No que diz respeito ao universo da pesquisa, ressalta-se que a partir do mês de setembro do ano 2000 são sistematizadas ações que contemplam políticas públicas para processos de formação continuada dos docentes do município de Manaus. O decreto nº 5.715, de 30 de julho de 2001, legitima o órgão designado para as referidas ações sob a nomenclatura Centro de Formação Permanente do Magistério. Esse mesmo órgão ganha uma nova denominação com o decreto nº 8.396, de 20 de abril de 2006, e passa a ser Coordenadoria de Formação do Magistério – COFM. Não obstante, em 23 de maio de 2007, o decreto nº 9.054 inaugura outra nomenclatura: Gerência de Formação do Magistério.

Em que pese lembrar que, o período estabelecido pelo processo de pesquisa se define de 2000 a 2006, justifica-se que esta última mudança foi abordada como desdobramento da mudança anterior. Parte-se do pressuposto de que o conjunto dessas mudanças representa mudanças nos rumos das políticas públicas de formação continuada, por esta razão se elegeu como sujeitos da pesquisa: um gestor da SEMED no período político de 2000 a 2004, um

¹Entende-se totalidade sob a perspectiva de Karel Kosik (1976, p. 35): “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”.

² Entende-se método como: “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade onde inclui-se as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 1994, p.16).

gestor da SEMED no período político a partir de 2005 e quatro formadores. O critério para a escolha dos formadores foi: atuação no CFPM no período de vigência das três versões do Programa de Formação Continuada Tapiri.

Mediante a exposição dos objetivos, das questões norteadoras, do universo e sujeitos da pesquisa, bem como, a perspectiva epistemológica de abordagem da realidade, passa-se à exposição dos procedimentos e técnicas de coleta de dados utilizados para responder às questões propostas na pesquisa. Assim, coerente com os objetivos e questões apresentadas no Quadro 1, o processo de pesquisa foi constituído de cinco momentos processuais (diferenciados, complementares e interdependentes) conforme descrição a seguir:

1. LEVANTAMENTO BILIOGRÁFICO: consistiu na estruturação do aporte para a construção de um referencial teórico na perspectiva de que “a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada, e as categorias reconstituídas” (FRIGOTTO, 2000, p.81). Tal procedimento fez-se necessário para a apreensão do caráter histórico do objeto do estudo, sem perder de vista: a relatividade, a parcialidade e provisoriedade de todo o conhecimento histórico (idem, p.81).

2. LEVANTAMENTO DOCUMENTAL: visando caracterizar as perspectivas teóricas e práticas das políticas públicas de formação continuada docente implementadas no CFPM, analisou-se o Programa de Formação Continuada Tapiri (PFCT), constituído por três documentos³ que imprimem o direcionamento das ações formativas realizadas no espaço temporal demarcado nessa pesquisa (2000 a 2006).

3. REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS: os sujeitos da pesquisa foram abordados mediante um tipo de *entrevista não estruturada*, visando à apreensão de suas concepções a respeito do processo de formação continuada efetivado no CFPM. Assim, optou-se pela técnica de entrevista guiada (RICHARDSON, 1999), na qual foram explorados temas que contemplassem as perspectivas teóricas e práticas das políticas de formação continuada efetivadas no CFPM de 2000 a 2006 (cf. Anexo A). As entrevistas foram gravadas (registro fonográfico) com autorização dos sujeitos da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, os quais constam em arquivo pessoal da pesquisadora (Cf. Anexo B). Foram realizadas seis entrevistas, em média, com uma hora e meia de duração, totalizando nove horas. Cabe destacar, que serão apresentadas no texto dos capítulos 2 e 3 algumas transcrições das narrativas dos entrevistados. No final de cada transcrição serão

³ Os referidos documentos são as três versões do Programa de Formação Continuada Tapiri. No Capítulo II foi realizada uma caracterização de cada versão do referido Programa.

utilizadas as siglas: F1, F2, F3, F4 para representar os sujeitos da pesquisa referentes à categoria de formadores. As siglas G1 e G2 visam representar a fala dos sujeitos da pesquisa enquanto gestores. Essa codificação objetiva oferecer ao leitor uma diferenciação das narrativas dos sujeitos, mas preservando a confidencialidade da identidade dos mesmos.

4. ARTICULAÇÃO ENTRE QUESTÕES QUE ENGENDRAM CONCEPÇÕES TEÓRICAS E ÀS CONCEPÇÕES DA REALIDADE PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES: esse momento pautou-se na análise do material obtido no levantamento documental e, também, na análise de conteúdo das narrativas dos sujeitos entrevistados. A partir da complementariedade das informações e das concepções presentes nas referidas fontes a respeito de Homem/Mulher, Educação e Sociedade caracterizou-se as perspectivas teóricas das políticas de formação continuada efetivadas no CFPM. O Quadro 2 indica a articulação entre as questões e concepções de realidade.

Quadro 2 – Articulação entre questões e concepções de realidade que conduziram a caracterização das perspectivas teóricas da formação continuada no CFPM.

Questões que engendram concepções teóricas do processo de formação continuada	Concepções de Realidade
Quem forma quem?	Homem/Mulher
Quem forma quem para quê?	Educação
Forma-se a favor de quê? Forma-se contra o quê?	Sociedade

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2007.

Apreendeu-se que o movimento engendrado pelas questões, ressaltadas no Quadro 2, possibilitou a identificação/caracterização de opções políticas, teóricas e metodológicas assumidas, ou não, pelos sujeitos históricos entrevistados. Enfatiza-se, ainda, que as perspectivas práticas das políticas públicas de formação continuada, também, foram caracterizadas mediante a análise dos documentos e do conteúdo das narrativas dos entrevistados, que permitiu a identificação da função do CFPM, enquanto instituição formuladora e/ou executoras das políticas de formação continuada. Além disso, essa caracterização realizou uma abordagem comparativa entre a concepção e a efetivação dos processos formativos realizados no referido Centro. Assim, foram articuladas as concepções teóricas com as perspectivas práticas por meio da análise temática dos documentos.

5. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS: A partir da codificação dos documentos obtidos no levantamento documental, procedeu-se a análise temática dos três documentos (foco da modalidade documental de pesquisa). As narrativas

dos sujeitos de pesquisa foram transcritas e organizadas utilizando a técnica de análise de conteúdo (FRANCO, 2003). A lógica de organização e análise das informações coletadas partiu do entendimento de uma necessária comparação das concepções extraídas dos documentos que legitimam o processo da formação continuada, com as concepções que emergiram das narrativas dos sujeitos históricos que efetivaram ações de formação em todos os períodos de vigência dos documentos, que se constituem em pessoas que participaram do processo de elaboração e efetivaram as políticas de formação continuada no CFPM. A mediação dessa comparação pautou-se na concepção de formação continuada ponderada por Cavalcante (2007).

Finalizada a exposição dos momentos constituintes do processo de pesquisa, destaca-se que as narrativas dos sujeitos permitiram o aprofundamento analítico dos dados levantados na análise dos documentos. Buscou-se, com rigor, a fidelidade das informações, que contribuíram para apreender e desvelar as contradições das políticas públicas de formação continuada efetivadas no Centro de Formação no período de 2000 a 2006.

Mediante o processo teórico-empírico apresentado, o estudo foi organizado em três capítulos que têm o desafio de responder as três questões apresentadas no Quadro 1 que, consideradas em seu conjunto, atendem ao objetivo geral da pesquisa.

No primeiro capítulo, aborda-se a matriz histórica em que se dá a mediação entre as categorias: Globalização, Trabalho e Educação. Assim, analisa-se que o processo de globalização está organicamente articulado ao momento de reorganização mundial da economia capitalista que passa a ser pensada mediante a imbricação de três aspectos essenciais: a globalização econômica, a configuração estatal sob os imperativos capitalistas e a ofensiva desses imperativos no mundo do trabalho e da produção. Definida a concepção de Globalização, o papel do Estado neste contexto e os impactos desta realidade no mundo do trabalho e da produção, aborda-se a relação Trabalho e Educação na perspectiva adulterada pela lógica capitalista e na perspectiva de uma lógica alternativa às demandas da globalização do capital. Ou seja, ressalta-se a condição paradoxal da relação Trabalho e Educação. Mediante esse paradoxo, analisa-se como essa relação é contemplada no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 e quais os limites e perspectivas da formação continuada dos professores da educação básica sob a materialidade histórica do século XXI.

No segundo capítulo apresenta-se a análise das concepções expressas/veladas nos documentos e nas narrativas dos sujeitos entrevistados. Destaca-se as múltiplas determinações

e manifestações das políticas públicas de formação continuada materializadas no Centro de Formação Permanente do Magistério – CFPM. Assim, indica-se que as concepções de formação continuada polarizadas entre gestores/as e formadores/as engendraram as contradições das políticas públicas efetivadas no CFPM.

O terceiro capítulo comporta a análise que, à luz do referencial teórico, conduz a elaboração de uma tese central: de que as mudanças de nomenclatura (CFPM passa a ser COFM e COFM passa a ser GFM), resultantes de duas reformas administrativas, representam mudanças de direcionamento das políticas de formação continuada efetivadas no CFPM. Os desdobramentos desta tese desvelam os campos de disputas que engendram as contradições das políticas públicas efetivadas no CFPM, culminando no processo de substituição de concepções descartadas por concepções permitidas de formação continuada.

CAPÍTULO I – GLOBALIZAÇÃO, TRABALHO E EDUCAÇÃO: MEDIAÇÃO DA MATERIALIDADE HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.

Globalização, Trabalho e Educação constituem categorias centrais e fundamentais para a compreensão da materialidade histórica em que se dá a abordagem crítica das políticas públicas de formação continuada no Município de Manaus. A diversidade polissêmica de tais categorias evidencia um caráter contingenciado, que requer concepções teóricas demarcadas para a compreensão do contexto permeado por interesses antagônicos tecidos na dinâmica de construções/desconstruções ideológicas⁴, que demonstram rupturas/continuidades de um tempo histórico concreto de uma realidade social específica.

Neste sentido, refletir o processo de formação continuada docente, que se configura na realidade social abordada, exige conceber a educação na perspectiva de Freire (2000, p.110) como “uma forma de intervenção no mundo”. Pois, assim a educação é, contraditoriamente, a possibilidade de consolidação ou de transformação de práticas estabelecidas. Sob esse pressuposto é possível entender a prática educativa escolar

[...] enquanto prática que se efetiva no interior de relações de classe – é contraditória e medeia interesses antagônicos, o espaço que essa prática ocupa é alvo de uma disputa, de uma luta. Essa disputa dá-se, justamente, pelo controle deste espaço cuja função precípua, na sua dimensão política e técnica, é difundir o saber social historicamente elaborado, sistematizado e acumulado, articulando-o aos interesses de classe. Dimensão política que se define exatamente pela articulação desse saber do interesse de classe; e dimensão técnica, indissociável da primeira, que se define pela competência e preparo, para que essa difusão seja eficaz e se prolongue para além da escola (FRIGOTTO, 2001, p. 215).

Situar a prática educativa escolar na arena do conflito de classes⁵ pressupõe ressaltar a contradição Capital X Trabalho que permeia as relações sociais capitalistas constituídas

⁴ Concebe-se que o conceito de Mészáros (1996, p.22), a respeito de ideologia, evidencia o caráter de historicidade necessário para a abordagem da formação continuada. Nesta perspectiva, ideologia é “uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada”.

⁵ Partilha-se com Frigotto (2004) que a discussão atual a respeito de classe social constitui-se em uma tarefa complexa e contraditoriamente necessária, pois a tradição literária liberal ignora este conceito e a literatura pós-moderna decreta o seu fim. Em contrapartida lembra-se em Marx (Miséria da Filosofia) que “uma classe oprimida é a condição vital de toda a sociedade fundada sobre o antagonismo de classes” (In: FERNANDES, 2003, p.218). Nesse sentido, o fim das classes sociais torna-se uma falácia uma vez que as condições capitalistas se estruturam em relações de exploração, o que pressupõe interesses antagônicos.

historicamente, cuja antítese se constitui na assertiva de que o “capital é então o poder de domínio sobre o trabalho e sobre os seus produtos” (MARX, 2004, p.80). No escopo desta discussão, o marco histórico que comporta a totalidade da problemática das políticas públicas da formação continuada diz respeito ao modo de produção social e material de existência específico desta realidade social.

Marx e Engels (2002, p.10) destacam a especificidade humana na produção de sua vida material e a inter-relação dos processos de produção de existência e auto-produção, ou seja, nega o trabalho como mercadoria, refuta a mesquinhez da concepção burguesa:

[...] pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, pelo que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir os seus meios de existência, e esse à frente é a própria consequência sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material.

Sob tais pressupostos, as configurações do modo de produção capitalista nas últimas décadas do século XX e alvorecer do século XXI constituem a matriz histórica para a compreensão geral e específica da realidade educacional brasileira na qual estão circunscritas as políticas de formação continuada.

1.1. A reorganização mundial da economia capitalista: desmistificando seus significados

Para Alves (1999) o processo de modernização capitalista significa um movimento histórico pontuado em três fases: o início, o desenvolvimento e o aprofundamento. O início data a partir do século XVI com a fase capitalista comercial, o desenvolvimento emerge na fase industrial a partir do século XIX e o aprofundamento acontece no limiar do século XXI com a mundialização do capital.

Tem-se como ponto de partida a última fase destacada pelo autor acima mencionado, fase esta demarcada por uma historicidade ímpar, na qual as metamorfoses do modo de produção capitalista no século XX culminam no que se pode considerar uma continuidade e não uma ruptura histórica a ser denominada “pós-fordista” ou “neofordista” na acepção da Escola da Regulação, “especialização flexível” segundo Piore e Sabel (1984), “acumulação flexível” para Havey (1993), “mundialização do capital” para Chesnais (1996), “produção destrutiva” para Mészáros (1989) ou ainda, globalização, termo popularizado nos meios de comunicação de massa.

As diversas denominações procuram demarcar uma nova fase do sistema de produção capitalista, no qual, vale ressaltar que independente das metamorfoses adotadas, o processo de produção é processo de reprodução e a lei geral da acumulação capitalista, conforme Marx (In: FERNANDES, 2003, p.393), “condiciona uma acumulação de miséria correspondente à acumulação do capital”. Tais relações precisam ser escamoteadas no arcabouço ideológico conveniente, pois conforme Mészáros (1996) as ideologias dominantes refletem uma explicação plausível para projetar a estabilidade da ordem estabelecida.

É sob esta perspectiva que se desvela a historicidade ímpar da qual emerge o contexto educacional, historicidade concreta, intrinsecamente articulada ao modo de produção que perpetua, ainda que mediante a negação, a contradição capital X trabalho e esconde que:

[...] mais do que nunca, sob a mundialização do capital, o “sujeito” do processo – o capital – recria novos (e velhos) mundos, instaurando contradições e paradoxos, ou, numa perspectiva ontológica, pondo em movimento séries causais cujos resultados são estranhos, cada vez mais, para seus agentes sociais. A dimensão do estranhamento (e, do acaso) penetra na experiência da modernidade. E o fetichismo da mercadoria – tornado ofuscante pelo regime de acumulação mundializado predominantemente financeira – torna-se onipresente (ALVES, 1999, p.18).

Assim, o desenvolvimento capitalista no século XX, pela especificidade ontológica desse sistema de produção⁶, pode ser entendido como uma sucessão de crises estruturais. Nesse sentido, na década de 1930, foi desencadeada uma crise econômica mundial, para a qual a solução consistiu na implantação de um novo modo de acumulação e regulação denominado de taylorismo/fordismo⁷. O taylorismo/fordismo criou condições para uma rentabilidade do capital em escala mundial, impulsionou um modelo de consumo em massa e estava vinculado a uma forma de regulação política e social caracterizada por um alto grau de direção econômica, política estatal nacional de crescimento e institucionalização política de compromissos de classes. “Por primera vez en la historia del capitalismo parecía realizable la unión de un creciente ingreso masivo com una enorme ganancia del capital”(HIRSCH, 1998, p. 86-87).

Entretanto, ainda segundo Hirsch (1998), a “época de ouro” do capitalismo não durou muito tempo, pois com a crise dos anos setenta a produtividade taylorista/fordista revelou-se

⁶ Em sua obra *O Capital* (1988), quando trata da *lei geral da acumulação capitalista*, Marx resalta que o processo de produção capitalista cria seus próprios obstáculos e engendra mecanismos para removê-los. Nesse sentido, Alves (1999) destaca que o caráter de crise não está relacionado a uma idéia de catástrofe ou colapso, como interpretaram algumas correntes marxistas, uma vez que “ela (a idéia de crise) possui um sentido processual de média ou longa duração, marcada, inclusive, por períodos de retomada do crescimento capitalista e de expansão, mais ainda, do capital” (p.38).

⁷ Mourão (2005) aponta a articulação dos momentos de reorganização da economia com o surgimento de novas formas de acumulação capitalista.

limitada às ganâncias de expansão do capital. Em decorrência disto são rompidos os compromissos entre classes, a política de crescimento voltada para o mercado interno esmaece e emerge a necessidade da internacionalização da produção e uma influência crescente de consórcios multinacionais. Sob tal perspectiva o autor assinala a globalização como:

La decisiva estrategia del capital como solución a la crisis del fordismo; es decir, que la liberalización radical del tránsito de mercancías, servicios, dinero y capital debe ser la condición previa de la renovada racionalización sistemática del proceso de trabajo en la producción capitalista, y ello, a la vez, esta vinculado con la destrucción del compromiso fordista de clases y de sus bases institucionales (idem, p. 89).

Parte-se do pressuposto de que a análise do processo de globalização sob os aspectos da globalização econômica, as configurações do Estado sob este contexto e as metamorfoses do mundo do trabalho e da produção⁸ permite a apreensão da totalidade desta realidade sócio-histórica, na qual o encadeamento dos mesmos revela a verdadeira face da reorganização da economia capitalista mundial, escamoteada pelo discurso da “nova ordem mundial”⁹.

Abordar-se-á, apenas didaticamente, esses três aspectos em separado, pois o encadeamento dos mesmos é inerente ao processo sócio-histórico em questão.

1.1.1. Globalização Econômica

Ao adjetivar a globalização pretende-se evidenciar uma das dimensões deste processo que impulsiona a constituição de um mercado mundial. Essa dimensão, ao ser escamoteada em alguns discursos culturais, que pulverizam a categoria cultura, esconde o caráter de articulação deste processo à necessidade de reorganização mundial do sistema capitalista de produção, ou seja, ao processo de “mundialização do capital”¹⁰.

A busca do modo de produção capitalista por um mercado mundial não se trata de um processo inédito, pelo contrário, está intrínseco ao movimento capitalista desde sua constituição. Braverman (1987) enfatiza a necessidade de se investigar como a sociedade foi

⁸ Conforme Bruno (1997), apenas nas décadas seguintes torna-se perceptível três aspectos da reorganização capitalista, desencadeados a partir de meados dos anos sessenta: a globalização da economia, a transnacionalização das estruturas de poder e a reestruturação produtiva. Ressalta que a peculiaridade destes aspectos, que de maneira alguma são novos, consiste no ritmo acelerado e na articulação recíproca entre eles para promover a reorganização do sistema capitalista.

⁹ Para Antunes (2005) trata-se de uma verdadeira (des) ordem internacional ou crise contemporânea, permeada por inúmeras mistificações, dentre elas o término do socialismo atrelado ao desmantelamento da URSS e a apologia do capitalismo eterno a partir da morte socialista decretada com o desmoronamento do Leste Europeu.

¹⁰ Termo cunhado por Chesnais (1994).

impulsionada para a constituição de um mercado gigantesco, pois entender este movimento é fundamental para apreensão da realidade histórica vigente.

Assim, para apreender os primórdios da constituição do mercado universal e as origens da história social recente, Braverman (Idem) tem como ponto de partida o início da fase industrial capitalista, cujo período é demarcado pela circulação de uma quantidade limitada de mercadorias que resguardava à família seu papel nos processos produtivos da sociedade. Nesta fase capitalista, a vida na fazenda permitia aos seres históricos assegurarem sua subsistência independente do mercado e esta realidade se constituía em uma barreira que limitava a produção de mercadorias. Assim, ao engendrar mecanismos que ultrapassassem tais barreiras, o capital, em sua fase industrial mais desenvolvida, se apropria das funções características do trabalho doméstico na fazenda transformando alimentos, vestuário, habitação e artigos domésticos em mercadoria.

Nesta análise, Braverman (1987) destaca os fatores que, encadeados entre si, corroboram para essa transição: a especificidade da vida urbana, a aquisição dos meios de subsistência por meio da renda resultante do trabalho, o costume social que valoriza os produtos industrializados, o enfraquecimento das especialidades e da disponibilidade de materiais e o enaltecimento da capacidade de comprar coisas.

Entretanto, para o autor este é apenas o momento inicial para a condição de dependência da vida social e das inter-relações humanas em relação ao mercado, inter-relações estas cujas características comerciáveis minam qualquer resquício de cooperação e solidariedade humana assegurando assim uma nova maneira de sociabilidade, na qual

[...] a população não conta mais com a organização social sob forma de família, amigos, vizinhos, comunidade, velhos, crianças, mas com poucas exceções devem ir ao mercado e apenas ao mercado, não apenas para adquirir alimento, vestuário e habitação, mas também para a recreação, divertimento, segurança, assistência aos jovens, velhos, doentes, excepcionais. Com o tempo, não apenas necessidades materiais e de serviço, mas também os padrões emocionais de vida são canalizados através do mercado (BRAVERMAN, 1987, p.235).

Mediante o exposto, o mercado como regulador das relações sociais é um processo gradativo e constituído historicamente, no qual as relações comunitárias dão lugar às relações de compra e venda. São nessas relações que se re-significam as necessidades, que no sistema capitalista de produção dizem respeito ao que Marx (2004, p.149) ressaltou no Terceiro Manuscrito “a expansão dos produtos e das necessidades se transforma em subserviência engenhosa e sempre baseada nos apetites inumanos, corrompidos, antinaturais e fantasiosos”.

Partindo do pressuposto de que a ideologia é “uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” (MESZÁROS, 1996, p.22), entende-se que uma das contradições instauradas pelo modo de produção capitalista: campo X cidade, desvela-se quando se constata que o discurso da modernidade exalta e legitima como moderno a constituição plena do mundo da mercadoria.

Vale ressaltar ainda que Marx (1988, p.191), quando analisa o processo global da produção capitalista no livro terceiro da obra *O Capital*, destaca como um dos principais fatos da produção capitalista o estabelecimento do mercado mundial. Assim, como separar o tão propagado processo de globalização do momento atual de reorganização capitalista?¹¹

Talvez a perspectiva de Habermas (1999) por meio de sua teoria de ação comunicativa, consiga tal empreendimento, pois sob tal ponto de vista tudo é uma questão de comunicação. Nesse sentido, a globalização ao “permitir” o encurtamento de tempo e distância, promove a construção de consensos, desde que velados pelas relações de poder dominantes devidamente ocultadas.

Em contrapartida, Bruno (1997) argumenta que o processo de internacionalização do capital é condição para a globalização da economia. Ressalta, entretanto, as características históricas que este processo assume. Em sua análise Bruno (idem) pontua dois momentos distintos da forma de concentração de capital: período do pós-guerra até os anos setenta e o período demarcado a partir do final dos anos setenta. Destaca que o primeiro período tem como premissa “a existência de poderes políticos nacionais ou plurinacionais, que tinham a capacidade de exercer ações de regulação macroeconômica” (idem, p.17).

Já em relação ao segundo período, a autora destaca que a forma de concentração do capital corresponde a secundarização do papel do Estado como coordenador econômico. Esta tendência reflete a discussão referente à implosão da concepção, historicamente construída, do Estado-Nação, que será contemplada quando for abordado o papel do Estado mediante os imperativos da globalização econômica.

¹¹ Segundo Frigoto (2004) uma crise teórica mutila a apreensão crítica desta fase capitalista. Para ele, à luz das reflexões de Marilena Chauí e Jameson, esta crise refere-se ao pós-modernismo como instaurador de uma *crise da razão* ao negar aspectos básicos como objetividade, historicidade, estrutura de poder e categorias gerais e a relação entre as crises do paradigma marxista e as metamorfoses do sistema capitalista. Neste sentido, ao articular o pós-modernismo como mecanismo ideológico do capitalismo, Mészáros (1996) exemplifica como o termo “modernidade”, significava que era moderno tudo o que se contrapunha ao feudalismo, ou seja, o discurso da modernidade exaltava e legitimava o modo de produção capitalista. Quando as contradições da modernidade, essencialmente capitalista, não sustentam a fantasia, torna-se necessário o discurso da superação das antinomias com um novo discurso, o da pós-modernidade, na qual a fragilidade de superações já anunciam a “crise da pós-modernidade” (p.31).

Em que pese considerar o processo de internacionalização do capital intrínseco historicamente a este modo específico de produção, vale ressaltar que as nuances e os ritmos podem ser diferenciados conforme a realidade histórica concreta a que se refere.

Mediante o exposto, confirma-se em Alves (1999) que a natureza da mundialização do capital implica conexões econômicas e políticas. Os conteúdos da globalização são operações mundializadas do capital. A desmistificação do processo de globalização implica em entendê-la como globalização do capital, dos investimentos e da produção.

A globalização adjetivada, ou seja, a globalização econômica permite pensar que as transformações capitalistas subjazem à consolidação de um mercado planetário, onde determinados agentes sociais (capitalistas) promovem situações que pulverizam cenários sócio-históricos favoráveis a auto-expansão do sujeito capital que se objetiva ao fetichizar as relações daqueles que o servem de suporte (trabalhadores).

Este espaço sócio-histórico deve ocultar o fosso de contradições que se estabelece em relações tão excludentes, pois o mercado planetário não é para todos os habitantes do planeta. Isso se deve ao movimento de supervalorização do valor, causa originária e intrínseca do movimento do capital e os impactos nos sujeitos, que para o modo de produção capitalista, se tornam objetos. Trata-se de uma sensação de estranhamento, uma perspectiva que torna natural o que é antinatural.

Assim, alguns desafios se impõem. Um deles refere-se a questionar o papel da educação no contexto do processo de produção e reprodução do capital, pois

[...] se a ideologia e as superestruturas sociais em geral, uma das quais é o aparelho educativo, encontram sua explicação na sociedade civil e, mais concretamente, na crítica da economia política; se é assim – e, realmente assim é – a própria análise econômica terá muito a dizer na hora de situar a educação dentro do processo de produção e reprodução do capital e do valor, sobre o papel da educação no processo geral da produção social, sobre seu próprio surgimento como necessidade social – não meramente individual – e sobre as potencialidades da antítese entre as necessidades criadas e as realmente satisfeitas no terreno da educação (ENGUIA, 1993, p.80).

1.1.2. O Estado mediante a globalização econômica

Analisar a totalidade das políticas públicas da formação continuada implica em dimensionar o papel do Estado mediante o contexto atual de reorganização capitalista. Esta necessidade decorre do fato de que esse contexto se constitui na matriz histórica para a demarcação de limites e possibilidades das políticas em questão.

Assim, é objeto deste item o Estado sob a configuração capitalista, na fase atual de globalização do capital, denominado Estado Neoliberal. Ou seja, concebe-se o Estado como construção sócio-histórica, como parte constituinte de uma relação orgânica com o capital (MAGALHÃES, 2006).

Sob tal perspectiva, para chegar à concepção de uma relação orgânica e historicamente determinada entre Estado e Capital, na qual a essência constitui-se na luta de classes e a materialidade na divisão do trabalho, Magalhães (idem) parte das formulações teóricas de Luís Alfredo Galvão, da Escola Francesa de Regulação e da Escola da derivação, apontando as lacunas que favorecem as concepções distintas da relação Estado e Capital, apesar de todas serem norteadas por referenciais marxistas.

Nesse sentido, Magalhães (2006) pondera que Luis Alfredo Galvão apreende a intervenção do Estado no processo de acumulação primitiva¹² e sua ação para garantir as regras e os limites do emergente mercado de trabalho, entretanto, atribui às naturezas capitalistas a perpetuação deste modo de produção. Ou seja, ao Estado, por encontrar-se apartado da sociedade, só lhe é possível manter as condições exteriores da produção capitalista, que por sua vez é regida por leis naturais, de especificidade econômica. É neste ponto que reside à crítica de Magalhães (idem), ao ressaltar que o Estado, além de exercer seu papel político, participa do modo de produção e reprodução do processo capitalista.

A relação entre Estado e Capital sob a perspectiva da Escola Francesa de Regulação, de acordo com Magalhães (2006), é mediada por uma regulação correspondente para cada fase do modo de produção capitalista. Assim, esta escola atribui ao Estado certa autonomia em relação à base econômica, fator que permite a regulação estatal sobre o regime de acumulação capitalista. Nesse sentido, cabe ao Estado estabelecer formas sociais de repressão e integração do proletariado aos regimes de acumulação, promovendo equilíbrio e ganhos para as classes envolvidas. Segundo Magalhães (idem), nesta concepção o Estado legitima a sociedade dividida em classes e ainda é utilizado como instrumento para intervir nas leis econômicas.

De acordo com Magalhães (2006), para a Escola da Derivação, o Estado é derivado do capital. Na perspectiva de Altvater (1979, apud MAGALHÃES, 2006) o Estado surge para neutralizar os efeitos destrutivos da concorrência dos capitais individuais. Segundo Hirsch (1998), o capital necessita do aparato estatal para atenuar as crises e instabilidades e garantir o

¹² O autor empreende sua análise mediante a seguinte periodização do modo de produção capitalista: fase da acumulação primitiva; fase concorrencial e a fase monopolista ou imperialista, que se subdivide em três momentos: fim do século XIX até 1930; do pós-guerra até 1970 e a partir de 1970. O processo de acumulação primitiva para Marx (1988, p.252), é “o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção”.

processo de reprodução. Mediante o exposto, Magalhães (idem) acredita que os derivacionistas reduzem a ação estatal a questões econômicas e técnicas.

As análises de Magalhães (idem), a respeito das perspectivas apresentadas da relação Estado e Capital, possibilitam perceber o caráter atomizado, de mera correspondência, ou ainda, de justificação, que mutila a compreensão das conexões políticas e econômicas intrínsecas do modo de produção capitalista. Marx e Engels (2006), no Manifesto Comunista redigido no século XIX, descortinou esta relação com clareza:

[...] cada passo do desenvolvimento da burguesia foi acompanhado por um avanço político correspondente [...]. A burguesia, afinal, com o estabelecimento da indústria moderna e do mercado mundial, conquistou para si própria, no Estado representativo moderno, autoridade política exclusiva. O Poder Executivo do Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia (idem, p.12-13).

Para Heilbroner (1994) a relação Estado e economia é a questão política central imediata no capitalismo. É também nesta mesma concepção que Castanho (2003) estabelece as conexões do processo de globalização, que para ele tem a mesma idade do capitalismo, com a questão do Estado Nacional¹³.

A luz das construções teóricas de Bernardo (1987), Bruno (2003) concebe o Estado “como conjunto de todas as formas organizadas e, portanto, institucionalizadas do poder das classes capitalistas” (p.15). Em tempos de globalização do capital, as classes capitalistas legitimam o modo de produção, mediante o discurso neoliberal. Segundo Gentili (2004, p.230-231), é fundamental entender que:

[...] o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global.

Ou seja, as premissas neoliberais têm como função garantir o padrão mundializado de acumulação capitalista. Partindo do pressuposto, que o Estado Neoliberal é uma das facetas históricas do então conhecido estado burguês, as três funções básicas deste ganham novas nuances devido o caráter qualitativo das relações capitalistas atuais, mas, resguardam em sua essência: o papel de garantir as relações capitalistas e as condições gerais para a reprodução

¹³ Ao considerar o capitalismo e a globalização, respectivamente, o modo de produção e sua característica essencial, o referido autor identifica momentos de fluxos e refluxos do processo capitalista, aos quais ele denomina de marés de globalização.

do capital; participar do processo econômico de reprodução e assegurar o desenvolvimento das forças produtivas. (MAGALHÃES, 2006)

Assim, o Estado Neoliberal garante as relações capitalistas ao se afirmar como um Estado Mínimo, mínimo em relação a sua ação reducionista na esfera social, da qual emerge a necessidade de políticas focalizadas geradas por processos de exclusão intrínsecos da produção capitalista. Assegura as condições para a reprodução do capital mediante a busca pela estabilidade monetária, a disciplina orçamentária e as reformas fiscais. Participa do processo de reprodução ao redirecionar as receitas estatais para a valorização do capital, e, enfim, firma o desenvolvimento das forças produtivas ao empreender a gestão da força de trabalho direcionada para a desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho.

1.1.3. A ofensiva capitalista no mundo do trabalho e da produção

A reorganização da economia capitalista mundial a partir da década de setenta imprimiu uma nova configuração ao mundo do trabalho, cujos impactos se materializam no desemprego estrutural e no trabalho precarizado. Neste “novo”¹⁴, multifacetado¹⁵ e precário mundo do trabalho alguns conceitos como qualificação profissional sofrem mutações que subjazem a subsunção do trabalho ao capital.

Segundo Frigotto (2004), a investida capitalista no mundo da produção e do trabalho revela a crise do padrão de acumulação e regulação social estruturado a partir da década de 1930, o modelo fordista, que é implodido junto com a referência de “Estado- Nação” dando ao mercado a competência para regular as relações sociais. Para Costa (2004) esta crise “é identificada no primeiro mundo, como uma crise dos *Welfare States*, no lado de baixo da linha do Equador, como derrocada do modelo desenvolvimentista, condutor de políticas de industrialização/substituição de importações” (idem, p.50).

Assim, ressalta-se que conceitos como “pós-fordista” ou “neofordista” e “acumulação flexível”, entre outros, consistem em demarcar uma nova fase no sistema mundial capitalista que foi gestada na crise de superprodução (BRENNER, 1999 apud ALVES, 1999). Entretanto, a emergência de uma nova forma de organização da produção não significou uma ruptura ou superação do padrão taylorista-fordista, até então hegemônico.

¹⁴ Novo em relação ao paradigma taylorista/fordista predominante até a década de 1970.

¹⁵ Multifacetado devido a co-existência de padrões produtivos, conceituadamente, flexíveis e/ou rígidos.

Nesse sentido, mais do que pontuar rupturas, torna-se necessário analisar criticamente o caráter qualitativo do movimento capitalista, pois conforme as reflexões de Alves (1999, p.18):

[...] assistimos, hoje, a constituição plena do mercado mundial, da vigência do capital, da lógica da mercadoria, tal como prefigurado por Marx e mais ainda, com sentido intrinsecamente destrutivo, que se impõe a todos nós como uma “quase-físis”. A consciência social do novo impulso da modernização capitalista evolui e constitui-se pouco a pouco, instigando o mundo da política e da cultura.

Mediante o exposto, vive-se, plenamente, sob o fetiche da mercadoria¹⁶. Nesta relação fetichizada, o capital é o sujeito que objetiva as relações humanas, ou seja, desvela-se o caráter qualitativo que norteia o processamento das relações sociais capitalistas. Sob este pressuposto, para melhor compreensão das transformações impulsionadas a partir da década de setenta, na tentativa de se estabelecer as conexões originárias e os impactos sobre o ser social capitalista e o mundo do trabalho, faz-se necessário abordar o processo de modernização capitalista.

Segundo Alves (idem), é possível apreender o referido processo ao conceber, apenas metodologicamente, a divisão do capital em dois movimentos distintos: o capital em geral e os múltiplos capitais. O capital em geral configura-se como produto histórico-ontológico do sujeito capital, no qual este capital surge como forma social que se materializa na forma dinheiro e, que sob a forma de capital financeiro torna-se valor que se auto-expande formatando um complexo de inovações sociais, políticas, tecnológicas e culturais.

No que se refere aos múltiplos capitais, percebe-se o capital em movimento como “resultado sócio-histórico da concorrência intercapitalista e da luta de classes” (idem, op. cit., p.13). A realidade descrita revela uma verdadeira dinamicidade de múltiplos capitais que consiste no próprio complexo societário constituído por capitalistas e por trabalhadores.

¹⁶ Na perspectiva de Mourão (2006) é possível compreender o fetiche da mercadoria ao entender que: “a força de trabalho na sociedade capitalista global apresenta-se ainda como mercadoria, em que pesem todos os avanços democráticos implementados em nível do processo produtivo. E, como qualquer mercadoria, a força de trabalho possui um valor de troca que é representado pelo salário e um valor de uso que se materializa nos processos contínuos de formação. Quando esta relação é encoberta ocorre o que Marx (1988, p.70) denomina de fetiche da mercadoria. O fetiche da mercadoria é assim formulado: O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. Por meio desse quíproquo os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas físicas, metafísicas ou sociais”.

Mediante este paradoxal e contraditório complexo societário composto por classes divergentes, permeado pela financeirização do capital, não se pode perder de vista, segundo Enguita (1993), que a concentração do capital condiciona o processo de divisão do trabalho, que passa a ter uma divisão técnica e uma divisão social. Compreende-se a divisão técnica na separação do pensar e do fazer. A divisão social corresponde ao reflexo do modo de produção na sociedade.

Assim, ainda na perspectiva de Enguita, na chamada era “Pós-Industrial”¹⁷ não há fábrica, não há trabalho (há trabalho escravo), a produção acontece em rede e há a divisão técnica e internacional do trabalho. A flexibilização é a individualização do trabalho e a racionalidade é cultural. Neste sentido, a perspectiva marxiana a respeito do trabalho confronta-se com a materialidade sócio-histórica da realidade que mitifica e escamoteia que:

[...] todo desenvolvimento da divisão do trabalho, ao mesmo tempo em que torna cada vez mais universal o produto do trabalho social, que converte em multilateral o sistema das necessidades sociais e as formas de satisfazê-las, reduz, pelo contrário, o trabalho de cada indivíduo a uma unilateralidade e parcialidade cada vez maiores (ENGUITA, 1993, p.112).

Assim, é a categoria trabalho, um dos pólos da contradição instaurada desde os primórdios do modo de produção capitalista, em tempos de mundialização do capital, que protagoniza uma verdadeira fragmentação e precarização, na perspectiva de concretização da subsunção do trabalho ao capital.

Não obstante, com a mundialização do capital os modelos americanos de produção (taylorismo/fordismo), que se constituem em padrões de produção em massa, organizados de forma parcelar e fragmentada, são entraves à expansão capitalista. Surge, então, a necessidade de padrões mais flexíveis de produção, o que ficou evidente com a crise de superprodução em 1973¹⁸.

Entretanto, ressalta-se que a emergência de uma nova racionalidade na organização da produção não significou a superação do paradigma taylorista/fordista. Na realidade há “uma descontinuidade posta no interior de uma continuidade plena” (FAUSTO, 1987, apud, ALVES, 1999), pois os padrões tradicionais de produção co-existem com as exigências dos padrões, conceituadamente, flexíveis.

¹⁷ Na análise de Frigotto (2004) tais conceitos (pós-industrial, pós-moderno, pós-classista) buscam legitimar que “a estrutura de exploração capitalista foi superada, sem que se tenha superado as relações capitalistas” (p.81).

¹⁸ Volta-se a ressaltar, à luz das reflexões de Alves (1999) que o caráter de crise não está relacionado a uma idéia de catástrofe ou colapso, uma vez que a idéia de crise, na realidade, pode revelar momentos de expansão de capital.

No Japão surge o toyotismo¹⁹, como uma nova organização da produção implementada pela Fábrica Toyota, no contexto de necessidade de produção em pequenas quantidades. Acredita-se que a discussão dos nexos essenciais do toyotismo oportuniza destacar os meios sutis de captura da subjetividade operária. Entretanto, ressalta-se a importância apontada por S. Oliveira (2003, p.109):

[...] compreendendo a acumulação flexível do capital em seu dinamismo, podemos dizer que várias formas e contornos são observados, na atualidade, nos processos de mudanças tecnológicas, na organização e gestão do trabalho. Por esta razão, apontar, pura e simplesmente, a substituição de modelos de produção, como se isto pudesse ocorrer de forma mecânica, a ponto de os modelos se tornarem universais, não nos permite compreender o quadro atual das mudanças.

Para Coriat (1994, p. 24), “o sistema Toyota, ou, se preferirem, o ohnismo, constitui um conjunto de inovações organizacionais cuja importância é comparável ao que foram em suas épocas as inovações organizacionais trazidas pelo taylorismo e pelo fordismo”.

Na época da acumulação flexível, o toyotismo constitui o “momento predominante” (Lukács, 1990, apud Alves, 1999, p. 93), ou seja, apreende-se que o toyotismo não se refere à substituição de outras formas de racionalização do trabalho operário, mas é o mais adequado ao momento da mundialização do capital. Nas palavras de Ohno, intelectual do “Sistema Toyota”, apreende-se a razão de sua adequação a atual fase de acumulação capitalista:

O *sistema Toyota* teve sua origem na necessidade particular em que se encontrava o Japão de produzir pequenas quantidades de numerosos modelos de produtos; em seguida evoluiu para tornar-se um verdadeiro sistema de produção. Dada sua origem, este sistema é particularmente bom na diversificação. Enquanto o sistema clássico de produção de massa planejado é relativamente refratário à mudança, o *sistema Toyota*, ao contrário, revela-se muito plástico; ele adapta-se bem às condições de diversificação mais difíceis. É porque ele foi concebido para isso (OHNO, 1978, apud CORIAT, 1994, p.30).

Assim, o “toyotismo” articulado à “acumulação flexível”, vai constituir o arcabouço elementar necessário ao mundo do trabalho para a objetivação da mundialização do capital. Neste sentido, aspectos essenciais do “toyotismo”, segundo Alves (idem), são os protocolos organizacionais e institucionais utilizados para a “captura da subjetividade operária pela lógica do capital” (idem, p.94).

Segundo Coriat (1994), para Ohno, a “auto-ativação” e o “método *just in time*” são os verdadeiros pilares do “toyotismo”. A “autonomação”, (contração de autonomia e automação) é um conceito e um princípio ordenador da produção. Os dispositivos organizacionais

¹⁹ Conforme Alves (1999) outras terminologias que identificam o toyotismo são: “japonização” (Wood); “modelo japonês” (Hirata) e “Sistema Toyota” (Monden).

referentes à execução do trabalho humano se relacionam aos procedimentos de “auto-ativação”. A “autonomação” e a “auto-ativação” são conceitos construídos no interior dos dispositivos organizacionais para evitarem restos inúteis e defeitos na produção.

Assim, a “autonomação” desenvolvida no interior da fábrica possibilita o funcionamento de máquinas com dispositivos próprios que indicam quando há a necessidade de reparo ou interrupção, evidenciando-se uma verdadeira máquina automática e autônoma.

A “auto-ativação” desenvolve dois outros princípios intrínsecos a este modelo específico de organização da produção: o princípio da “linearização” e de “postos polivalentes”. Torna-se importante ressaltar a inter-relação da “auto-ativação” com o princípio da “autonomação”, fator que possibilita uma verdadeira articulação entre máquina e operários, onde todos têm o compromisso com uma “produção enxuta” livre de desperdícios ou defeitos. É neste contexto que acontece a “desespecialização operária”. É no bojo destes princípios, racionalmente encadeados, que:

As qualificações exigidas no interior desse ‘novo modelo produtivo’[...] contrastam fortemente com aquelas relacionadas com a lógica taylorista de remuneração, de definição de postos de trabalho e de competências: trata-se da capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro (HIRATA, 2000, p.130).

Neste sentido, materializa-se a necessidade de uma qualificação profissional que não esteja mais vinculada aos postos de trabalho e sim à pessoa do trabalhador que, a partir destas novas exigências do complexo produtivo precisará empreender habilidades que revelem iniciativa, dinamicidade, amistosas relações interpessoais, trabalho em equipe, evidenciando-se a intenção do engajamento pessoal de cada trabalhador com o processo de produção.

Este novo perfil da qualificação profissional retrata, concretamente, o paradigma dos chamados modelos de competências, que para Mourão (2002, p.8) “promove novos e velhos conteúdos que fortalecem o consenso entre o trabalho e o capital, procurando eliminar ‘velhas contradições’ e conformando o trabalhador ao processo de trabalho modificado”.

É nessa linha de argumentação que as proclamadas competências²⁰ tornam obscuros os impactos diretos no mundo do trabalho e da produção. Os efeitos desses impactos promovem a subsunção do trabalho à lógica capitalista e concretizam a exploração das “forças produtivas sociais do trabalho” (MARX, 1988, p.97).

²⁰ A problemática a respeito da substituição da categoria qualificação pela categoria competência será abordada no próximo capítulo.

O segundo pilar do “toyotismo” revela a vinculação das lógicas que consolidam a racionalização da atividade operária. O “*just in time*”, princípio do “estoque mínimo” se efetiva na informação da quantidade exata das encomendas à fábrica e dos produtos já vendidos (método kan-ban), ou seja, o toyotismo se refere a uma gestão pelos estoques e não a partir dos estoques. (ALVES, 1999, p.114).

Assim, o “toyotismo” por meio da polivalência e autonomia nos postos de trabalho buscou a intensificação do trabalho que se materializou com técnicas de “*just in time*” consolidando-se na linearização e na conceituação de trabalho em tempo partilhado, efetivando-se padrões flexíveis (CORIAT, 1994, p.78). E os impactos desta realidade no mundo do trabalho?

Para Coriat (idem) houve ganhos para a divisão funcional do trabalho e modificações nos princípios organizacionais da empresa. É neste ponto que reside à crítica feita por Alves (1999) à Coriat, que não apreende “a lógica toyotista como mecanismo manipulatório um ‘meio refinado e civilizado’, como diria Marx, de captura da subjetividade operária, ou mais precisamente, da sua subsunção real à lógica do capital” (idem, p.117).

É nesta perspectiva que se caracteriza o chamado “momento predominante” como:

um movimento de reorganização da produção, na qual o trabalho vivo seria em parte substituído pelo trabalho morto e em parte submetido a um processo de (re) organização das relações de produção, caracterizado pela superação/continuidade do paradigma taylorista-fordista. Modifica-se, desta forma, a dinâmica das relações capital-trabalho, havendo a introdução de equipamentos de base microeletrônica e informacional e, também, novos padrões de organização e gestão do trabalho (MOURÃO, 2006, p.14).

Neste sentido, os impactos do atual regime de acumulação capitalista configuram, segundo Alves (idem), um novo e precário mundo do trabalho no qual o “*just in time*” - que implica no princípio da “fábrica mínima” imprimindo um dualismo que se configura no desemprego estrutural e subproletarização (que culmina na cisão da classe trabalhadora) - e a “auto-ativação” - que permite a “polivalência” consistindo num mecanismo de integração e controle do trabalhador e na atribuição de responsabilidade ao trabalhador por seu emprego²¹ são pilares que escondem a ofensiva capitalista no mundo da produção.

Este novo e precário mundo do trabalho retrata o trabalho desfigurado de seu sentido de subsistência para um sentido de obter bens materiais e é neste contexto que aparece a

²¹ Conforme Oliveira (2001) empregabilidade, constitui-se em um conceito alcinado nos discursos oficiais que significa “atribuir aos trabalhadores a capacidade de se tornarem empregáveis” (p.107). Para Leite (1997), segundo Oliveira (2003), o conceito empregabilidade subjaz a idéia de desemprego vinculada à inadequação por parte do trabalhador às exigências do mercado. Em outras palavras, o trabalhador sem emprego é o único responsável por sua condição de desempregado.

categoria competência, que vem a ter a mesma lógica da categoria qualificação: o capital. Entretanto, o que distingue competência e qualificação são as relações e condições de trabalho mais flexíveis e a ocultação de que o mercado de trabalho tornou-se restrito.

1.2.Trabalho e Educação: relação na perspectiva capitalista e a necessidade da relação numa perspectiva ontológica

Na perspectiva do modo de produção capitalista, trabalho é mercadoria. Daí a necessidade de o mundo do trabalho e da produção, em tempos de globalização do capital, adequar-se aos imperativos da ordem capitalista. É sob esse pressuposto que a categoria qualificação se confunde e passa a ser substituída pela categoria competência, criando espaços históricos concretos onde são alcunhados novos termos como empregabilidade e empreendedorismo, que atribuem à categoria trabalho uma crise que se refere à crise do capital.

É neste universo que se perde, ou mesmo se desconhece a ontologia da categoria Trabalho, corrompida pelo modo de produção capitalista, mas evidenciada em sua essência na perspectiva de Marx (1988, p.142) no Volume I da obra O Capital. Sob essa perspectiva trabalho é:

[...] um processo entre homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem.

É sob esse pressuposto que a categoria Trabalho aqui referida não se restringe ao emprego, ao posto de trabalho ou a sua venda por meio de salário. Busca-se ressaltar o sentido ontológico do trabalho, como princípio educativo primeiro, minado por relações de poder, como nos aponta Nosella (1995) ao destacar as diferenças históricas que esta categoria assume desde as épocas demarcadas como Antiguidade e Idade Média, nas quais aos escravos e servos era atribuído o trabalho humano como castigo, destino e, de fato, instrumento de tortura.

A partir dos séculos XV e XVI, segundo Nosella (idem), mediante a realidade da categoria trabalho como *tripalium*²², a nova ordem social estabelecida com a burguesia traz a

²² Segundo Arruda (1995) a palavra trabalho se origina deste termo *tripalium* que consistia em um instrumento de tortura da antiguidade. Torna-se interessante ressaltar que este autor faz esta referência ao caracterizar sua

idéia da libertação do homem²³, que se fortalece com o surgimento da máquina como possibilidade da redução da jornada de trabalho. Entretanto, no século XVIII, a esperança de libertação depositada nas máquinas se esmaece ao constatar que estas estão vinculadas e compromissadas com a expansão de capital. Assim, as esperanças passam a ser partilhadas entre os próprios trabalhadores, entre companheiros dando origem aos sindicatos.

Os séculos XIX e XX demarcam uma nova concepção de trabalho elaborada pela classe trabalhadora, em que o trabalho é “essencialmente o conjunto das atividades sociais marcadas pela superação da divisão entre teoria e prática [...] isto é, trabalho como *poiésis*” (NOSELLA, idem, p.36 e 37).

Porém, em tempos de mundialização, transnacionalização e/ou globalização do capital a categoria trabalho reveste-se cada vez mais em objeto, pois o sujeito das relações sociais é o capital; a lógica de acumulação e de reprodução do capital, apesar das inovações tecnológicas, torna incompatível o direito humano ao trabalho; os meios de controle social, especialmente os institucionalizados, negam à categoria trabalho o existir para exaltar o subsistir e “para esses fins é estruturada a educação capitalista. Eis porque ela precisa ser funcionalista, utilitária e unilateral” (ARRUDA, 1995, p.66). Revelam-se aqui os pressupostos para a adulteração da relação Trabalho e Educação.

1.2.1. Trabalho e Educação: relação adulterada pela lógica capitalista

O privilégio das relações de produção como práticas fundamentais que norteiam o modo de produção de existência, o processo de conhecimento e a formação da consciência em detrimento das relações de trabalho consiste, conforme Frigotto (1995), em adotar-se uma inversão metodológica e prática da relação Trabalho e Educação.

Assim, não se trata apenas de uma inversão de fatores, pois esta inversão implica em legitimar a lógica capitalista, sob a qual “o trabalho transforma-se em objeto, que ele (*o homem*)²⁴ só consegue adquirir com o máximo esforço e com interrupções imprevisíveis” (MARX, 2004, p.112).

experiência de trabalho no período da década de 1970 no interior de uma fundição de São Paulo, onde produzia moldes de areia e resina para a confecção de blocos de motor para uma subsidiária da Mercedes-Benz.

²³ Ao discutir a acumulação primitiva, Marx (1988) argumenta ironicamente ser fácil demais a postura “liberal” mediante a realidade da Idade Média.

²⁴ Grifo nosso.

1.2.2. Trabalho e Educação: a relação na perspectiva de emancipação da lógica capitalista.

A relação trabalho e educação, mediada pela realidade sócio-histórica aqui abordada, exige demarcar as concepções epistemológicas que conduzem à análise dessas duas categorias, numa perspectiva que evite reducionismos e abordagens dicotômicas. Com isso, enfatiza-se a necessidade de negação de posturas para adequação e legitimação das concepções burguesas a respeito de trabalho e educação.

Na perspectiva de se contrapor a uma relação adulterada pelos interesses capitalistas é que se partilha com Frigotto (2001)²⁵ da articulação mediata entre trabalho e educação, uma vez que a prática educativa escolar, contraditória por se efetivar em uma sociedade dividida em classes, está articulada com a produção de existência.

Frigotto (idem) faz questão de ressaltar o caráter mediato desta relação para que não se chegue a dois extremos: a “neurose” do vínculo estreito que delega, exclusivamente, à educação a formação de mão-de-obra para o mercado, ou a negação do vínculo que relega a escola à margem do sistema capitalista de produção. Em outras palavras, “não pode haver uma solução efetiva para a auto-alienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação” (MÉSZAROS, 2005, p. 67).

Assim, a perspectiva da relação Trabalho e Educação, emancipada da lógica capitalista, está condicionada a uma re-significação desta relação. Pois enquanto se polarizar a discussão da escola como atrelada ao sistema produtivo, ou alheia a dinâmica econômica, permanecer-se-á no determinismo calcado na formação do exército de reserva, ou na falsa e cômoda neutralidade que propicia a formação intelectualista desvinculada da materialidade da vida.

1.3. Políticas Públicas e Educação Básica: a legalização da educação neoliberal

As três dimensões do processo de reorganização da economia capitalista a partir da década de 1970, abordadas no início desse capítulo, revelam os mecanismos engendrados pelo sujeito capital para legitimar-se como alternativa única à sociabilidade humana. Assim, o verdadeiro sentido da globalização é a globalização do capital. Ao Estado-Nação, longe de ser

²⁵ Para esta concepção o referido autor parte de dois princípios: a diversidade da natureza dessas práticas, sua inter-relação e o fator determinante da prática da produção social de existência e a apreensão da unidade dialética da infra e da superestrutura.

implodido, cabe legitimar os espaços necessários para o movimento global e o trabalho, destituído de sua especificidade humana, deve adequar-se e procurar espaços de manter-se sob a lógica propalada²⁶.

É este o contexto e o desafio maior das políticas públicas educacionais. Em outras palavras, analisar o texto das matrizes que politicamente circunscrevem a problemática do processo educacional como um todo, consiste em constatar o contexto da elaboração destas matrizes e assumir uma postura contrária ao que constata Emir Sader ao prefaciar a obra *A Educação para além do Capital* de Istvan Mészáros (2005):

[...] no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais a sua lógica do consumo e do lucro (p.16).

1.3.1. As políticas públicas para Educação Básica Brasileira: Texto e Contexto

A legislação que trata da educação básica brasileira na atualidade, conforme o portal eletrônico da Secretaria de Educação Básica corresponde às leis: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996; Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001; Legislação da Educação Fundamental e Legislação do Ensino Médio²⁷. Parte-se da premissa de que a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reflete, assegura e irradia, mediante reformas pontuais²⁸, os ajustes neoliberais no campo educacional²⁹.

Segundo Castanho (2003), os ajustes neoliberais foram inaugurados na realidade brasileira no governo de Fernando Collor de Melo, em 1990, com a abertura econômica que representava a derrubada de obstáculos para globalização contemporânea. O referido autor assim resume a inserção brasileira na economia mundial e adoção do ideário neoliberal:

²⁶ Torna-se instigante a atualidade do que Marx (2004, p.66) ressaltou no Primeiro Manuscrito “o trabalhador transformou-se numa mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador”.

²⁷ Conforme o site oficial do Ministério da Educação e Cultura, compõem a legislação do Ensino Fundamental e Ensino Médio o conjunto de emendas constitucionais, decretos, portarias, resoluções e pareceres. Para uma abordagem crítica pertinente à legislação educacional brasileira ver Castro e Silva (2003).

²⁸ Saviani (1997) destaca que a concepção minimalista expressa na Lei 9394/96, não significa que as políticas educacionais não possuam um caráter global. Na realidade, evidencia-se uma estratégia para implementação de reformas pontuais, na perspectiva de viabilizá-las enfraquecendo possíveis resistências.

²⁹ É nesta perspectiva que Mourão (2002) afirma: “o capital como forma de garantir novos espaços de acumulação avança para o espaço educacional, visando a formação de uma visão de mundo mercantilizada, garantindo a manutenção de sua posição hegemônica. Todo esse movimento do capital impõe a concepção de Estado Mínimo, no qual o sistema educacional é desmontado e remontado em novas bases (p.51-52).

[...] depois de Collor (1990-1992), derrubado pelo *impeachment*, a inserção do Brasil no mundo capitalista globalizado vem seguindo seu curso sem abalos, primeiro com Itamar Franco (1992-1995), depois com Fernando Henrique Cardoso (desde 1995, reeleito em 1998). Quanto a este último, um social-democrata, repete-se no Brasil o mesmo curioso destino cumprido na Europa por outros sociais-democratas e “socialistas”, como o francês François Mitterand e o espanhol Felipe Gonzáles, de levarem o neoliberalismo para o poder (p.28).

Nesse sentido, o verdadeiro significado do neoliberalismo no poder representa para os defensores da economia mundial o que representou para a sociedade burguesa a ascensão ao poder da ideologia liberal. Ou seja, repete-se a importância da legitimação da organização social hegemônica, em nível político e ideológico, mediante os imperativos da ordem capitalista em fase de globalização. Marx (1988, p.267) já identificara, nos primórdios da produção capitalista, a necessidade e os mecanismos da classe hegemônica para legitimar sua lógica:

[...] a burguesia nascente precisa e emprega a força do Estado para “regular” o salário, isto é, para comprimi-lo dentro dos limites convenientes à extração de mais-valia, para prolongar a jornada de trabalho e manter o próprio trabalhador num grau normal de dependência. Esse é um momento essencial da assim chamada acumulação primitiva.

Assim, velhas práticas ganham novas nuances que, sob a aparência de liberdade, ocultam a essência que resguarda o caráter intrínseco de exclusão de maiorias³⁰. Na perspectiva de se apontar a essência neoliberal³¹ do texto da Lei 9.394/96, lei que consubstancia as políticas da formação continuada, objeto central da investigação, abordar-se-á alguns artigos do presente texto que subjazem as concepções acerca de Homem, Sociedade, Estado, Educação e formação profissional.

Parte-se do pressuposto que essas concepções ao serem contempladas nas políticas públicas de formação continuada engendram movimentos que revelam e/ou, paradoxalmente, ocultam, interesses de classe articulados aos projetos formativos. É nesse sentido que se destaca o que dispõe os Art. 1º; Art. 2º; inciso V do Art. 3º; Art. 4º e seus incisos I e II; Art. 39; Art.40; Art. 61 Incisos I e II e Art. 62.

³⁰ Ao ressaltar as contradições de uma concepção liberal de LDB, Saviani (1997) exemplifica com maestria o movimento da aparência e da essência sob a lógica capitalista: “Com efeito se nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e servo, por sua vez estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceituadamente, na sociedade capitalista, defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre direito e o fato, entre a forma e o conteúdo” (p.191).

³¹ Segundo Saviani (idem) as seguintes características correspondem ao conceito neoliberal: “valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos” (p.200).

“Art.1º A educação abrange os processos formativos que 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 concepção da Educação numa perspectiva mais ampla, assegurada nesse Artigo permite conceber o Homem nas suas múltiplas determinações, uma vez que não restringe o processo educacional a um local específico. De acordo com Saviani (1997), tal perspectiva representa o ponto de partida para a superação da fragmentação e unilateralismos presentes na educação brasileira. Para Castro e Silva (2003), este dispositivo assegura que “a educação na atual LDB pode acontecer nos mais diferentes espaços humanos: na escola, nos sindicatos, nos partidos políticos, nas associações comunitárias etc.” (p5).

Entende-se que não basta contemplar a educação em suas dimensões mais amplas, torna-se necessário que os sujeitos históricos reais dessa realidade social estabeleçam a relação entre a prática pedagógica e as relações sociais escolares mediante a mútua determinação das dimensões mais amplas e com as mais específicas (PARO, 2001).

Pois, em que pese conceber “educação como apropriação da cultura humana produzida historicamente” (PARO, 2004, p.7), mediante a realidade do modo de produção capitalista, cuja manutenção implica na opressão de classes em favor da existência de outras classes, a educação não pode ser entendida sob o argumento de neutralidade, pois conforme já foi abordado, se estabelece como campo de disputas no interior das relações de classe.

É nessa linha de argumentação que Mourão (2002, p.51), ao apontar que “o processo educacional na perspectiva do modelo de competência prioriza a educação geral”, estabelece uma relação orgânica entre a concepção de educação geral, contemplada na Lei 9394/96, e a tendência dos modelos de competência para nortear a qualificação profissional.

“Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Esse artigo expõe a concepção de uma sociedade na qual a família tem preponderância sobre o Estado em relação à Educação e a valorização de uma liberdade e solidariedade, aparentemente, abstratas. Pois, no inciso V do Art. 3º “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” emerge as características de uma sociedade específica: a sociedade capitalista.

Para Saviani (1997) essa tendência resgata um momento na história da legislação educacional em que a Igreja Católica defendia a posição precedente da família para resguardar seus interesses privatistas. O autor lembra ainda, que esta precedência também foi defendida

por Milton Friedman e Hayek, expoentes dos aportes ideológicos que legitimam a sociedade capitalista.

Castro e Silva (2003), enfaticamente, revelam a concepção de Estado mediante o que dispõe o Artigo 2º: “o referido artigo deixa clara a idéia do Estado mínimo que abandona as suas obrigações constitucionais e as transfere para a sociedade civil” (p.6). O que se pode confirmar em uma breve leitura do Art. 4º e respectivos incisos: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

Mediante o exposto, a obrigatoriedade se restringe a um dos níveis da educação básica. Seria esta uma das “doses homeopáticas” gestadas no século XVIII? Em relação à prioridade do Ensino Fundamental, Castro e Silva (idem) comentam: “sem medo de cometermos qualquer engano, não temos dúvidas em afirmar que o governo reservou, para os privatistas do ensino, a educação infantil e o ensino médio” (p.8). Emerge mais uma vez a concepção capitalista de sociedade.

As concepções acerca da formação profissional podem ser extraídas no arcabouço do que sustenta os dispositivos acerca da Educação Profissional e os (artigos) que dizem respeito aos Profissionais da Educação.

“Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

“Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

Em relação à educação profissional na Lei 9394/96, Chieco e Manzano (1998) destacam o espaço privilegiado concedido a esta modalidade de educação e atribuem essa “conquista” à nova ordem econômica mundial e à associação desta a educação básica. Em contrapartida, Castro e Silva (idem), constataam o caráter dicotômico que conduz a um ensino propedêutico e a formação para o mercado de trabalho. Tendência esta que fica mascarada no início do Artigo 39, mas que se desvela no fim do Artigo 40, que de maneira genérica vislumbra que instituições denominadas como especializadas ou o próprio ambiente de trabalho desenvolvam a educação profissional.

No caso em tela, destaca-se aspectos assegurados pela lei a respeito do processo da empresa qualificante constatada por Mourão (2006) ao investigar os processos de formação no interior de uma determinada empresa:

[...] há, assim, a construção de projetos políticos-pedagógicos que são implementados pelas empresas do grupo – que seguem à risca às orientações da Corporation - as quais constroem modelos de gestão com o intuito de aumentar a produtividade e competitividade através da conformação do trabalhador aos interesses do capital, extrapolando os muros da fábrica e se instalando nos corações e nas mentes humanas. (idem, p.115)

Nesse sentido, a concepção de formação profissional que subjaz da modalidade Educação Profissional indica os horizontes da adequação ao mercado de trabalho, atualmente voltado para atender às demandas do capital mundializado. Em relação aos profissionais da educação a formação profissional deve acontecer em consonância com o que está previsto nos seguintes artigos:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Ao comentar os referidos artigos, Saviani (1997) destaca a criação dos Institutos Superiores de Educação que desencadeiam algumas questões relativas à formação como: o eixo centrado em questões pedagógicas ou nos fundamentos teórico-científicos da educação e o papel paralelo destes institutos às universidades como instituições inferiores. Para Silva (1998), a implantação dos Institutos Superiores se justificaria, principalmente, nos locais que inexistem instituições universitárias. Ou seja, a autora sugere uma medida paliativa, dando margem à compreensão destes institutos de fato como instituições de segunda classe. Considera-se que a perspectiva de Castro e Silva (idem) resume e contempla a centralidade da discussão:

e por que se criar mais uma instituição que vai desenvolver a mesma formação que as IFES? Isto é, qualificar profissionais do ensino para atuarem nas mais diferentes etapas da educação básica. Essa atitude do governo exclui a Universidade como locus prioritário da formação de docentes para o magistério (idem, p.31).

Mediante o exposto, as concepções acerca de Homem, Sociedade, Estado, Educação e Formação Profissional no texto da lei 9394/96 contemplam o contexto em que a lei foi gestada. E este contexto se refere ao momento de reorganização capitalista que engendra mecanismos necessários para a acumulação capitalista baseada na globalização do capital que

redimensiona o papel estatal e o mundo do trabalho e da produção, reservando à sociabilidade humana a sensação prefigurada por Marx e Engels no Manifesto Comunista “tudo o que é sólido desmancha-se no ar” (2006, p.14).

No próximo capítulo essas concepções, ao emergirem do conteúdo dos documentos analisados e das narrativas dos sujeitos históricos reais entrevistados, balizarão o processo de caracterização das perspectivas teóricas e práticas das políticas públicas de formação continuada implementadas no Centro de Formação Permanente do Magistério.

1.3.2. A formação continuada dos professores da Educação Básica mediante a materialidade histórica do século XXI

Analisar criticamente a educação e a formação docente contextualizadas na construção das relações sociais capitalistas significa entender que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (MARX In: SADER, 2001, p.27). Assim, os sujeitos históricos reais que formulam e executam as políticas públicas de formação continuada implementadas no CFPM, têm como desafios a materialidade histórica do século XXI, sob a qual emerge, segundo a perspectiva de Barroso (2004), a diminuição do estatuto social do professor, a diluição de sua identidade profissional, a dúvida a respeito da legitimidade institucional do seu trabalho e a contestação da eficácia de seus métodos de ensino.

Mediante o exposto, torna-se fundamental destacar a necessidade do compromisso dessas políticas com uma concepção sócio-histórica de educador. Essa concepção precisa se contrapor a uma concepção tecnicista e conteudista, que atende a necessidade de adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação capitalista mundializado. Esse processo é assegurado por políticas neoliberais mediante:

a criação de um senso comum neoliberal, de uma nova sensibilidade e de uma nova mentalidade que penetraram muito profundamente no chão das crenças populares. [...] isto não foi obra do acaso, mas o resultado de um projeto que tendia a “manufaturar um consenso”, para utilizar a feliz expressão de Noam Chomsky, e para o qual foram destinados recursos multimilionários e toda a tecnologia mass-mediática de nosso tempo a fim de produzir uma duradoura lavagem cerebral que permita a aplicação aceita das políticas promovidas pelos capitalistas (BORON, 1999, p.10)

Nesse sentido, discutir as políticas públicas de formação continuada contextualizadas neste complexo societário mediado pelas relações sociais capitalistas, contemplando suas imbricações sociais, políticas, culturais e econômicas, significa atribuir à formação docente

seu caráter sócio-histórico. Significa ainda, compreender essas políticas como campo de disputas de interesses que revelam opções articuladas com a materialidade de vida dos sujeitos históricos reais envolvidos.

Sob esse pressuposto, as políticas de formação continuada implementadas no CFPM serão abordadas mediante o paradoxo instaurado pelas possibilidades de legitimação ou transformação de uma realidade cujos processos formativos estão articulados a interesses de classes.

Mediante essa realidade a discussão contemplará a dinamicidade do movimento da categoria qualificação para a categoria competência, movimento este que se encontra circunscrito nos marcos da reestruturação capitalista. Assim, as políticas públicas da formação continuada dos docentes efetivadas no CFPM serão abordadas na perspectiva da contradição apontada por Mourão (2006, p.25):

concretiza-se uma nova era – a do conhecimento – e com isso, a tendência da sociedade é libertar-se dos grilhões do trabalho explorado e construir práticas que levam a autonomia e liberdade humana? Ou, mesmo que objetivamente as condições para tal estejam postas, a lógica do desenvolvimento capitalista aponta para um processo crescente de desqualificação do homem e da vida?

Ressaltar essa contradição consiste em compreender o processo de formação continuada no cenário de uma realidade social cuja racionalidade, implementada pelo processo de globalização do capital, está equacionada na ética de um mercado mundial, na qual o sujeito homem poderá ser beneficiado circunstancialmente, porém, o objetivo único a ser alcançado é a expansão de outro sujeito, o capital.

É nesse sentido que Dourado (2001), ao discutir as políticas de formação de professores consubstanciadas na reforma do Estado mediante as transformações societárias a partir de 1990, adverte que as premissas de tal reforma consistem na modernização, racionalização e privatização. Esse movimento revela a minimização do Estado em relação a políticas públicas, a perda da educação como direito social e o trinômio neoliberal materializado na Lei 9.394/96: produtividade, eficiência e qualidade total.

Nesta mesma perspectiva, ao problematizar as atuais políticas da formação docente, Freitas (2004) situa as mesmas no contexto da negação de uma perspectiva fundada em uma concepção sócio-histórica de educador (fruto do debate nos anos 1980) e o consentimento de uma concepção tecnicista e conteudista centrada nas habilidades e competências escolares.

Essa concepção consentida promoveu concepções pragmáticas e tecnicistas, a privatização, a culpabilidade dos professores, a dicotomia entre teoria e prática, as regulações

do trabalho docente e a adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva. Sob estes pressupostos

[...] a lógica das competências individuais passa a conformar as subjetividades, via formação de professores, e a educação das novas gerações, de modo a inseri-las desde a mais tenra idade na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laboridade (FREITAS, 2004, p.101).

Segundo esse entendimento, a fragmentação de classe proletária é uma construção do poder hegemônico. O fracasso escolar, que é produzido por múltiplas transformações, entre elas a estratificação de classes sociais, é atribuído aos professores. Nesse sentido, para Dourado (2001), a baixa auto-estima do professor e sua responsabilização pelo fracasso escolar escondem o descaso com a formação docente materializada na formação em serviço, fundada no aligeiramento da formação inicial e na titulação dos docentes pelos Institutos Superiores de Educação.

Constituído o contexto mais amplo, que circunscreve a problemática das políticas de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Manaus, o próximo capítulo abordará as múltiplas determinações e manifestações dessas políticas materializadas no Centro de Formação Permanente do Magistério – CFPM – que após duas reestruturações administrativas passa a ser Coordenadoria de Formação – COFM e Gerência de Formação do Magistério - GFM.

CAPÍTULO II – PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO CFPM/COFM/GFM: DE 2000 A 2006

No capítulo anterior, mediante as categorias globalização, trabalho e educação, constituiu-se a matriz histórica em que são formuladas e implementadas as políticas educacionais que balizam as políticas públicas de formação continuada para os docentes da educação básica brasileira. O contexto desenhado teve como ponto de partida a sociedade alicerçada nos fundamentos da lógica capitalista em tempos de mundialização do capital e revelou como tal lógica se apropria do mundo do trabalho e da educação para fomentá-los como elos essenciais de uma cadeia social que legitima um complexo societário, no qual a expansão capitalista é global, inevitável e onipotente.

Assim, desvelar a globalização como um processo de manutenção do legado capitalista, resgatar a dimensão ontológica do trabalho refutando sua condição única de mercadoria e conceber a educação livre do determinismo capitalista, significa demarcar campos contraditórios/opostos/irreconciliáveis a respeito das concepções trasladadas do dicionário neoliberal para as políticas públicas de formação continuada.

Em que pese conceber formação como “processo de desenvolvimento que ocorre durante toda a vida do ser humano” (SAUL, 1996, p.115) discutir a formação continuada docente implica em discutir os contextos determinados e determinantes neste processo. Assim as perguntas: O que é formação? Formação para que? suscitam respostas (ou novas indagações) para local e tempos específicos.

É nessa linha de argumentação que o local se refere ao espaço destinado pelo Poder Público Municipal para implementação das políticas de formação continuada dos docentes da educação básica no Município de Manaus. Este espaço foi regulamentado pelo decreto nº 5.715 de 30 de julho de 2001³² sob a nomenclatura Centro de Formação Permanente do Magistério - CFPM.

Este mesmo local, conforme decreto nº 8.396 de 20 de abril de 2006, passa a figurar na estrutura operacional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMED como

³² O referido decreto dispõe sobre a desconcentração e reestruturação organizacional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMED. O Prefeito à época era Alfredo Nascimento.

Coordenadoria de Formação do Magistério – COFM – que se encontra subdividida em dois núcleos (de apoio administrativo e de tecnologia educacional) e duas gerências (formação continuada e de formação inicial)³³.

Não obstante, o decreto nº 9.054 de 23 de maio de 2007 transforma COFM em Gerência de Formação do Magistério – GFM. Constituem-se objeto de análise deste processo de investigação as políticas públicas de formação continuada materializadas neste espaço no período de 2000 a 2006. Entretanto, por compreender que a mudança de nomenclatura em 2007 consiste em desdobramento das políticas do ano anterior, a análise comportará algumas referências³⁴ ao período em que há a mudança.

O Programa de Formação Continuada Tapiri – PFCT - norteia o processo de formação continuada que legitima as políticas públicas nesse espaço. Esse programa é constituído por três documentos que foram elaborados no ano de 2000, 2004 e 2006. Pressupõe-se que o interstício no qual esses programas foram elaborados revela aspectos das políticas implementadas que extrapolam a pseudo-neutralidade das mudanças de nomenclatura ou opções teórico-metodológicas.

Nesse sentido, caracterizar as perspectivas teóricas e práticas das políticas públicas de formação continuada docente implementadas no CFPM/COFM/GFM (objetivo do presente capítulo) exigiu a abordagem de concepções de realidade que foram se consolidando mediante a análise dos documentos em tela e as entrevistas com os sujeitos históricos reais da pesquisa.

Assim, as concepções a respeito de Homem/Mulher, Educação, Sociedade e Formação Continuada presentes nos documentos e narrativas dos sujeitos refletiram os fatores condicionantes das políticas de formação continuada. A identificação dessas concepções implica em discutir os projetos formativos contemplados pelas políticas públicas de formação continuada implementadas no CFPM/COFM/GFM no período de 2000 a 2006.

Vale ressaltar que os marcos teóricos eleitos correspondem ao aporte para o recorte da problemática e sobre eles repousam as opções metodológicas e a seleção da enunciação. Por essa razão, o presente capítulo além de caracterizar as perspectivas teóricas e práticas das políticas públicas de formação continuada formuladas e/ou executadas no CFPM/COFM/GFM abre caminhos para a discussão das contradições dessas políticas, objeto de discussão do próximo capítulo.

³³ Prefeito à época Serafim Corrêa.

³⁴ Vale ressaltar que essas referências se caracterizam como continuidades das políticas implementadas em 2006. O aprofundamento das questões engendradas pelas mudanças para Gerência de Formação do Magistério implica questões teórico-empíricas não abordadas no presente processo de investigação.

Mediante o exposto, é preciso situar de onde se enuncia e desmistificar conceitos utilizados como possuidores de sentido universal. Assim, compreende-se a formação continuada docente, na perspectiva da ANFOPE (1994), como processo que constitui e proporciona a continuidade da formação profissional mediante a reflexão acerca da ação profissional e do desenvolvimento do trabalho pedagógico, sem perder de vista questões fundamentais como a valorização profissional, condições adequadas de trabalho e política salarial.

2.1. Formação... Qualificação... Competência: mapeando campos conceituais

As mudanças nas bases técnicas e organizacionais no mundo do trabalho articuladas à interface mundializada do sistema capitalista de produção engendram as discussões a respeito da relação Trabalho e Educação, uma vez que re-significam conceitos ideológicos e politicamente objetivados no campo sócio-histórico da atuação profissional: formação, qualificação e competência.

Partir deste pressuposto leva a dois caminhos: primeiro, ressaltar que a atuação profissional é uma (re) construção sócio-histórica e, depois, contestar a neutralidade desses conceitos presentes nos inúmeros discursos, documentos, projetos sociais e de educação dos diversos agentes sociais que contemplam a relação Trabalho e Educação na realidade brasileira.

Ao serem consideradas às múltiplas conotações possíveis, torna-se essencial mapear os campos conceituais para a necessária identificação dos sentidos de formação, qualificação e competência presentes nas políticas públicas de formação continuada docente no CFPM/COFM/GFM.

Hirata (2000) ressalta que os estudiosos Kergoat (1982) e Freyssenet (1989) apresentaram a multidimensionalidade da noção de qualificação a partir dos seguintes pressupostos: a) qualificação do emprego; b) qualificação do trabalhador e c) qualificação como relação social. A contingência inerente do conceito qualificação fica salientada, pois os parâmetros que a definem não permitem a atribuição de um sentido universal, uma vez que a primeira se refere às exigências do posto de trabalho, a segunda incorpora as qualificações sociais ou tácitas e a terceira surge da distinção entre a primeira e a segunda.

Manfredi (1998) reconstrói as noções de qualificação e competência, a partir de uma perspectiva histórico-crítica, demonstra a polissemia de tais conceitos, destaca a variação dos mesmos mediante os parâmetros teórico-metodológicos utilizados para investigá-los e situa a

noção de qualificação na matriz teórica das ciências sociais e a noção de competência ancorada nos conceitos de capacidades e habilidades, constructos próprios da psicologia, educação e lingüística.

Para desvelar as noções de qualificação, a autora supracitada, retrata a construção deste conceito no campo da economia da educação e da sociologia do trabalho. No campo da economia da educação explicita a consolidação deste conceito no contexto da necessidade de articulação dos sistemas ocupacionais e educacionais, ou seja, a qualificação como sinônimo de preparação para o mercado de trabalho. No campo da sociologia do trabalho destaca que o modelo taylorista de produção atribui a qualificação uma concepção tecnicista, uma vez que a condiciona a operacionalização de tarefas referentes ao posto de trabalho. Assim, qualificação seria o preparo dos trabalhadores para o desempenho de tarefas específicas e operacionais.

Ainda no campo da sociologia do trabalho Manfredi (1998) destaca a noção de qualificação para além do determinismo capitalista, o que permitiria “entendê-la como um processo de qualificação/desqualificação inerente à organização capitalista do trabalho, sendo o resultado da relação social entre capital e trabalho e da correlação de forças entre ambos” (Idem, p.8).

Em relação aos conceitos de competência, Manfredi (idem) contesta a noção de competência como desempenho, uma vez que envolve dimensões que contemplam aspectos individual, sociocultural, situacional e processual.

A esse respeito, Dubar (1998) destaca que Touraine, na década de 1950, ao definir “qualificação social”, contempla a noção de competência requisitada dos trabalhadores em tempo de mundialização do capital, ou seja, como capacidade de participar da realização dos objetivos da empresa.

Em que pese considerar a polissemia presente nas categorias qualificação e competência, à discussão conceitual torna-se essencial acrescentar que o ritmo acelerado do processo de inovação tecnológica faz emergir a importância da discussão acerca de qualificação (PAIVA, 1989 apud MOURÃO, 2005). Articulando-se tal processo às exigências de novos perfis de qualificação para a força de trabalho é possível apreender, sob a perspectiva de MOURÃO (2005), que a qualificação para o trabalho nos diversos espaços e tempos históricos representa momentos de reestruturação capitalista, ou seja, respostas do capital aos momentos de crise.

Essa perspectiva pode ser ratificada na análise de Hirata (2000) quando discute o processo de qualificação mediante os paradigmas produtivos instaurados pelo o modelo fordista, baseado na produção em grande escala de bens padronizados por processos

automatizados, organizados por postos de trabalho que exigem baixa qualificação dos trabalhadores e pelo modelo da “especialização flexível” cuja tendência aponta para:

[...] ao invés do trabalho cada vez mais especializado e restrito, os requisitos agora estariam voltados para uma qualificação mais universal, conversível, flexível. Demanda-se um trabalhador com maior capacidade de iniciativa, mais integrado e apto a trabalhar em grupo (COSTA, 2004, p.56).

Mourão (2002), ao investigar o processo de formação da força de trabalho mediante as inovações tecnológicas e a configuração do processo educacional mediante a mundialização do capital, retoma as teses de Henry Bravermann (1987), Michel Freyssenet (1984), Horst Kern e Michael Schumann (1984) e Vanilda Paiva (1990) a respeito da qualificação, que nesse contexto se refere a um conjunto de atributos necessários para um determinado posto de trabalho.

Nessa perspectiva Mourão (idem) ressalta que Henry Bravermann formula a tese da desqualificação do trabalhador, pois o processo taylorista/fordista de trabalho articulado ao desenvolvimento tecnológico conduz a perda da totalidade do processo de trabalho ao pressupor tarefas parcelares, segmentadas e rotineiras.

A respeito da tese da polarização das qualificações, defendida por Freyssenet, Kern e Schumann, Mourão (idem) destaca que os referidos autores constataram em pesquisas empíricas que é proporcionado a alguns trabalhadores um processo de qualificação, enquanto que a maioria se mantém executando tarefas segmentadas, rotineiras e monótonas³⁵. Esses mesmo teóricos, tempos depois, defendem que em consequência do caráter heterogêneo das mudanças no mundo do trabalho há uma tendência para a requalificação média do trabalhador.

Por último Mourão (2002) destaca a tese da qualificação absoluta e a desqualificação relativa defendida por Paiva. Esta tese afirma que o crescimento rápido dos conhecimentos sociais disponíveis apesar de elevar a qualificação média, na realidade mascara o processo de desqualificação. Nessa perspectiva, Braverman (1987) desvela o sentido oculto da qualificação média:

quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador. Em outras palavras, quanto mais o trabalhador precisa de saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece (p.360).

³⁵ Nessa perspectiva, Hirata (2000) analisa o paradoxo instaurado pela inovação tecnológica como a desqualificação em massa e a superqualificação de alguns trabalhadores.

As análises supracitadas refletem as tendências do processo de qualificação mediante os impactos das inovações tecnológicas e evidenciam a essência sócio-histórica da categoria qualificação ao articulá-la às demandas capitalistas. Em tempos de mundialização do capital (a mais recente das demandas capitalistas) a categoria competência é pulverizada nos dois pólos instaurados pela contradição Capital x Trabalho, revelando/ocultando toda a contingência de sentidos. A respeito do uso desta categoria Manfredi (1998) atesta:

no Brasil, a noção de competência, apesar de já ser conhecida no âmbito das ciências humanas (notadamente no campo das ciências da cognição e da lingüística) desde os anos 70, passa a ser incorporada nos discursos dos empresários, dos técnicos dos órgãos públicos que lidam com o trabalho e por alguns cientistas sociais, como se fosse uma decorrência natural e imanente ao processo de transformação na base material do trabalho. Usada de forma generalizada, é empregada, indistintamente, nos campos educacionais e do trabalho como se fosse portadora de uma conotação universal (idem, 1998, p.10).

Assim, camufla-se que a exaltação de competências surge no âmbito dos locais de produção como alternativa aos padrões de qualificação do modelo taylorista/fordista³⁶ para assegurar a expansão do capital. Nesse momento sócio-histórico do modo de produção capitalista o fator qualitativo se refere à participação/responsabilização dos recursos humanos para potencializar tal expansão.

Mediante a contradição Capital X Trabalho, competência implica apreender as relações de trabalho sob o aspecto “que valoriza a empresa, o contrato individual de trabalho, a troca de uma ‘mobilização’ pessoal (commitment) contra marcas de reconhecimento (inclusive salariais), a integração forte numa organização hierárquica” (DUBAR, p.9, 1998).

Nesta linha de argumentação, sendo a produção de mercadorias a atividade essencial do sistema capitalista no qual os interesses dos trabalhadores e dos capitalistas são contraditórios, não há como revestir de neutralidade e universalidade o termo competência. Por essa razão a discussão do movimento que pressupõe a substituição de qualificação por competência implica em estabelecer posição em relação à divisão social e técnica do trabalho, ao controle capitalista sobre a força de trabalho e as imbricações entre as transformações tecnológicas e organizacionais (MOURÃO, 2005).

³⁶ Mourão (2005) entende que a emergência de outras estratégias e elaborações teóricas de gestão do processo de trabalho e da força de trabalho subjaz a impossibilidade do modelo de produção taylorista/fordista de assegurar o desenvolvimento capitalista, uma vez que restringe a expansão do capital e não reprime a resistência dos trabalhadores. Vale ressaltar que o padrão taylorista/fordista deixa de ser hegemônico para co-existir com padrões denominados flexíveis.

2.2. Textos e contextos da formação continuada: O que é formação? Formação para que?

Mediante o que se discutiu anteriormente apreende-se que as noções de qualificação e competência se (re) constroem em espaços e tempos históricos de uma determinada realidade social. Sob esse pressuposto retomar os (des) caminhos da formação docente consiste em trazer a discussão para uma realidade social específica: a qualificação dos professores da educação básica.

Um momento específico dessa qualificação, a formação continuada, consiste em categoria essencial da pesquisa que resultou a presente dissertação. Entretanto, a discussão da construção sócio-histórica deste conceito perpassa a discussão da formação inicial³⁷.

Assim, discutir a formação continuada dos professores da educação básica mediante o movimento mais do que conceitual de qualificação X competência exige ressaltar a especificidade da função docente³⁸ para não transpor, impunemente, a lógica produtiva aos processos pedagógicos referentes à formação desse profissional. Compreende-se que a discussão não comporta movimentos de transposição, adequação ou subsunção do espaço de formação docente ao espaço produtivo, entretanto, não se refuta o elemento determinante das relações sociais e produtivas no campo de atuação do docente da educação básica.

Esta perspectiva assenta-se no paradoxo de que por esse elemento determinante as políticas de formação continuada podem constituir-se em caráter de extensão do mundo produtivo tanto quanto podem significar uma lógica alternativa para a relação trabalho e processos formativos.

Nesse sentido, caracterizar os textos e contextos das políticas materializadas nos documentos produzidos entre 2000 e 2006 no CFPM/COFM/GFM e na fala dos sujeitos dessa realidade significa identificar as tendências das políticas públicas de formação continuada mediante a relação trabalho e processos formativos.

³⁷ Conforme o documento final da Anfope (1994) a formação inicial e a formação continuada compreendem momentos específicos da formação profissional, porém no discurso oficial e, em particular, nas experiências dos Institutos Superiores de Formação ambas não são distinguidas.

³⁸ Concebe-se a função docente em toda a sua dinamicidade, ou seja, também, sob uma perspectiva sócio-histórica, que resguarda sua essência no que afirma Kuenzer (1998, p.3) “o educador não é apenas um distribuidor dos conhecimentos socialmente produzidos; há na especificidade de sua função uma forte exigência de produção da ciência pedagógica, cujo objeto são as concepções e as práticas pedagógicas escolares e não-escolares determinadas pelas relações sociais e produtivas e seus respectivos fundamentos; os conteúdos escolares, como “traduções” do conhecimento científico-tecnológico e histórico-crítico em expressões assimiláveis, dadas as características de cada educando e as finalidades e estratégias de cada modalidade de educação; as formas metodológicas adequadas a cada conteúdo, a cada finalidade, a cada educando; as formas de organização e estruturação, escolares e não-escolares, institucionalizadas e não-institucionalizadas, que os processos pedagógicos assumirão dadas as suas distintas finalidades; finalmente, os processos de formação do profissional de educação, na dupla dimensão de produtor/difusor da ciência pedagógica.

2.2.1. Os Documentos que legitimam as políticas públicas de formação continuada de 2000 a 2006 no CFPM/COFM/GFM: O Programa de Formação Continuada Tapiri

No período de 2000 a 2006 foram produzidos três documentos que referendam as políticas públicas de formação continuada no CFPM/COFM/GFM. A compreensão desses três documentos como um Programa³⁹, composto por uma versão original e duas que o atualizavam, surgiu durante a entrevista com os formadores⁴⁰ do CFPM/COFM/GFM envolvidos nas ações de formação no referido período. Esses documentos foram codificados assim: DOC.1, DOC.2 e DOC.3. Essa codificação facilita a identificação necessária quando os três documentos forem referenciados concomitantemente.

2.2.1.1. DOC.1 - Programa de Formação Continuada Tapiri: a primeira versão

O documento, sob a nomenclatura Programa de Formação Permanente, formaliza o chamado *Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação* que surge para atender a necessidade reclamada por esses profissionais para atualizarem seus conhecimentos em consonância com as novas tecnologias de ensino.

Nessa solicitação é possível identificar, a tendência apontada por Machado (2000), em relação à tecnologia como poder social, uma vez que a mesma enquanto expressão teórico-prática da ciência, na atualidade, se configura numa associação de interesses político-econômicos.

Ao capitalismo, neoliberalismo e a globalização são atribuídos os contrastes sociais, culturais, étnicos e econômicos, o que implica em uma reflexão para a qual o espaço escolar, se configura como local privilegiado para a transformação e o desenvolvimento social. Esta enunciação revela a necessidade de uma mudança social, a qual termina se constituindo em uma das demandas a que o espaço escolar precisa responder.

Nesse sentido, entende-se que a abordagem de Pimenta (2002) torna-se oportuna ao apontar um projeto emancipatório que contempla o papel da escola no processo de transformação social como “parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural [...]” (p.45).

³⁹ Para Draibe (2001) há uma diferenciação entre políticas, programas e projetos. No que se refere aos programas, conforme essa autora, eles consistem em desdobramentos de uma política.

⁴⁰ Denominação daqueles que executam ação de formação. Esta denominação surge do documento do MEC – Referenciais para Formação de Professores e é adotada pelos profissionais do CFPM/COFM/GFM.

O Referencial Pedagógico-curricular para a Formação de Professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (MEC,1997) balizam às concepções expressas nesta versão do Programa, que estão articuladas também com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais por representarem a “unidade do ensino nacional” (p.5).

O processo de construção da identidade do Centro fica claro ao perceber denominações distintas presentes neste documento. No início aparece Centro de Formação Permanente Estudo e Pesquisa do Magistério Municipal, depois sob a denominação Centro de Formação Permanente, sob a sigla CFP.

Este documento evidencia a preocupação em dar respostas satisfatórias à exigência de um profissional com um perfil mais qualificado devido às inúmeras mudanças em todas as esferas da sociedade produzidas pelo processo de globalização. Processo esse que exige uma reflexão a respeito das influências econômicas nas instituições escolares e da necessidade de não aderir à idéia de uma sociedade global de maneira absoluta.

Por esta razão defende a constituição de uma Aldeia Global abandonando-se qualquer absolutismo e pautando-se na complexidade inerente a este processo e ressaltando a originalidade das culturas coligadas em escala mundial. Assim, atribui à educação a responsabilidade de “garantir a humanidade uma qualidade de vida elevada, bem como uma interação plena do homem-natureza-sociedade-cultura-desenvolvimento” (p.7).

É sob esta perspectiva que este documento alerta que a globalização exige um novo modelo de educação, modelo este que a abordagem transdisciplinar viabiliza. Nesta linha de argumentação a abordagem transdisciplinar concebida como “uma nova atitude, uma maneira de ser diante do saber” (p.13) e os pilares da educação, “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser” (p.14), presentes no Relatório Jacques Delors⁴¹, correspondem aos pressupostos teóricos desta versão do programa.

2.2.1.2. DOC.2 - Programa de Formação Continuada Tapiri 2004: uma versão atualizada

Este documento atualiza a versão anterior, evidenciando um movimento de (re) construção e consolidação de identidade. Apreende-se esse movimento em dois aspectos: na adoção de referência única ao Centro: Centro de Formação Permanente do Magistério –

⁴¹ Disponível em <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>

CFPM e na declaração, no corpo do documento em ser Centro de Referência na formação de profissionais de educação na região norte⁴².

A participação coletiva, os objetivos comuns, a essencialidade de se gostar do que se faz, a qualidade do exercício profissional aliada à fundamentação teórico-metodológica, a auto-estima positiva e a autonomia institucional se constituem como crenças que também deixam de ser professadas em anexo para serem contempladas no corpo do documento.

Assim como no documento que o antecede, neste fica claro que a sociedade exige um novo modelo educacional, que é contemplado pelo MEC. Esse novo modelo educacional é princípio basilar das ações do CFPM, cuja missão consiste na formação contínua dos profissionais do magistério municipal contemplando “o aperfeiçoamento do indivíduo e a melhoria do processo ensino-aprendizagem” (p.7).

Em síntese, neste documento percebe-se uma identidade, ainda em construção, entretanto, já mais sedimentada na seara da formação continuada. Pontua-se uma missão e como efetivá-la, a temática a respeito da transdisciplinaridade, detém-se aos princípios abandonando a antiga tendência de um manual explicativo e o conceito formação continuada torna-se constante e mais delineado.

2.2.1.3 Programa de Formação Continuada Tapiri 2006: mesmo nome, mas outro programa

Em 2006, outro documento passa a ser o aporte do processo de formação continuada dos docentes da rede municipal. O objetivo proclamado no item apresentação, realizar junto aos educadores a reflexão necessária para uma prática voltada para a uma escola pública de qualidade, já revela o teor mais do que conceitual da mudança de nomenclatura que só consta no decreto nº 8. 396 de 20 de abril. O Centro de Formação Permanente do Magistério passa a ser Coordenadoria de Formação do Magistério.

Este documento apresenta-se diferenciado em relação aos dois que o antecede em um aspecto essencial (legitimando a nova denominação do espaço de formação): delega à Equipe Escolar a responsabilidade pela reflexão, elaboração e desenvolvimento do Projeto Formativo. Assim, apesar de ser apresentado como um redimensionamento do programa anterior, na realidade, apreende-se este documento como uma ruptura do processo de formação continuada construído na concepção e na consolidação do até então Centro de Formação⁴³.

⁴² No programa anterior esta pretensão constava em anexo.

⁴³ Essa questão será objeto de análise no próximo capítulo

2.2.2. Perspectivas Teóricas das Políticas de Formação: partindo das concepções de realidade: Homem, Educação e Sociedade

Discutir a formação docente implica em discutir o contexto em que se dá tal formação, pois como construção sócio-histórica as perguntas e respostas para o processo formativo comportam uma realidade concreta, um tempo histórico específico e uma opção política assumida. Somente sob essa perspectiva torna-se possível compreender que:

[...] os seres humanos são chamados a conhecer, através das experiências que participam... o que vai sendo conhecido durante a formação envolve opções políticas das pessoas... ao compreendermos isso nos colocamos questões como: quem forma quem? Quem forma quem para quê? Forma-se contra o quê? Forma-se a favor de quê?... As pessoas e as instituições formadoras que não se respondam essas questões estão, a meu ver, burocratizando demais a prática formadora e reduzindo o conhecimento. (FREIRE, s/d apud SAUL, 1996, p.116)

Compreende-se que essas questões engendram concepções a respeito de Homem, Educação e Sociedade presentes nas enunciações expressas e/ou veladas nos documentos em tela e na fala dos sujeitos. Essas concepções subjazem o movimento dialético presente nas indagações: *Quem forma quem? Quem forma quem para quê? Forma-se contra o quê? Forma-se a favor de quê?*

Ressalta-se ainda, que essas indagações estão imbricadas umas com as outras, a apresentação em itens separados consiste apenas em uma opção metodológica para apresentação dos dados obtidos, cuja análise indicará que somente vistas em seu conjunto é que se sobressaem as contradições a serem ressaltadas no próximo capítulo.

2.2.2.1. As concepções acerca de Homem/Mulher: quem forma quem?

A concepção de Homem que norteia o processo de investigação encontra em Marx e Engels (2002) o ponto de partida para desvelar as concepções presentes nas versões do programa de formação. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que “aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (Idem, p. 11).

Partir desse pressuposto significa refutar, sobre os alicerces da sociedade capitalista, uma concepção universal de Homem e os aspectos estáticos e/ou individual dos processos de formação. Portanto, a busca por respostas a pergunta “*quem forma quem?*” exige a compreensão dos processos formativos como respostas a demandas específicas.

Não obstante, a apreensão das concepções de Homem reveladas/ocultas nas versões do programa de formação do CFPM/COFM/GFM e na fala dos sujeitos da pesquisa implica em

entender que as concepções são opções políticas, teóricas e metodológicas. Os seguintes trechos, presentes nas duas primeiras versões do programa, evidenciam estas opções revelando a respeito de que Homem se fala:

O caminho que norteará o nosso programa passará por uma concepção de um homem que amparado pela tradição possa se perceber a si e ao outro como *sujeitos dialógicos*, que fazem parte e interagem com o meio em que vive (DOC.1, 2000, p.13; DOC.2, 2004 p.11, grifo nosso).

Bakhtin, no campo da teoria literária e da filosofia da linguagem, constrói a idéia de dialogismo. Essa perspectiva dialógica consiste em considerar a enunciação do outro, ter presente a construção de sentido de todo discurso, sentido produzido tanto na presença e na ausência de voz como na voz silenciada (AMORIM, 2001).

Vale ressaltar que, o dialogismo precisa contemplar as condições materiais da existência do sujeito em formação, sujeito cuja existência é atividade social (MARX, 2004). Essa perspectiva exige conceber o sujeito da formação como autor da mesma. Esse pressuposto viabiliza a concepção de “profissionais da educação como sujeitos ativos de seu processo de construção de conhecimento” (DOC.1, 2000, p.18; DOC.2, 2004, p.16).

Ao possibilitar a participação do docente como formador nas oficinas de formação a perspectiva em tela aparece de modo mais concreto no DOC.3 (2006). Não obstante, essa perspectiva é contemplada na narrativa de um/uma formador (a):

Nós queríamos reunir professores, educadores, para discutir suas práticas, estudar, ver as fontes teóricas e, mais do que isso, que ele pudesse buscar essa formação enquanto sujeito, a autonomia intelectual, para que ele pudesse pensar sua própria prática. [...] perspectiva que a gente buscava, da autonomia intelectual, do professor reflexivo, do professor pesquisador, então nós nunca abandonamos essa idéia (F1).

Mediante o exposto, as dimensões individuais e coletivas do processo formativo são contempladas nos discursos, escritos e falados, e encontram aporte nos pressupostos teóricos do programa expressos nos dois primeiros documentos que contemplam a abordagem transdisciplinar:

As ações destinadas à formação inicial e continuada acontecerão [...] priorizando a formação do profissional crítico reflexivo, em uma abordagem transdisciplinar, que busca a superação da fragmentação dos saberes, favorecendo a constituição de uma forma de conhecer que privilegia o contexto, o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade, na transmissão e construção do conhecimento, de acordo com o novo paradigma de ciência da pós-modernidade. A abordagem transdisciplinar, então, não procura a dominação das várias disciplinas e saberes, mas sim a abertura de todas (os) no que as atravessa e as ultrapassa (DOC.1, 2000, p. 18; DOC.2, 2004, p.17).

No DOC.3 não se faz referência a abordagem transdisciplinar, entretanto, aparece novamente a construção teórica em torno do professor reflexivo, como é possível confirmar no fragmento abaixo destacado:

As oficinas de formação devem se constituir em ações capazes de aguçar o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, valorizando o triplo movimento reflexivo voltado para o ‘chão’ de nossas escolas: o conhecimento da ação (saber fazer, reflexão na ação (pensar sobre esse fazer), reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (analisar criticamente o saber fazer) (DOC.3, 2006, p. 11)

As assertivas acima destacadas conduzem a discussão para uma perspectiva que necessita ser contextualizada. É nesse sentido que, ressalta-se a influência de produções estrangeiras na discussão acerca da formação docente no Brasil na década de 1990⁴⁴. As idéias contempladas eram frutos de reformas nos sistemas educativos dos respectivos países de seus autores⁴⁵, que encontrou terreno fértil nas políticas educacionais brasileiras e no campo de discussão da formação docente.

Além do debate político⁴⁶ que a questão em tela engendra, ressalta-se, nesse momento, uma interface epistemológica fundamental, especialmente no que se refere à discussão do professor reflexivo: a relação teoria e prática. A respeito disso se assume a seguinte perspectiva:

Teoricismo significa, em suma, primado da teoria em seus vínculos com a prática [...] A relação teoria-prática é vista de maneira teoricista, em suma, quando seus dois termos são colocados em uma relação de exterioridade nem necessária nem intrínseca. Não basta assinalar que a teoria produz efeitos práticos; é preciso, além disso, enfatizar que a prática tem efeitos teóricos, e de uma maneira não exterior ou casual, mas intrínseca e necessária (VASQUEZ, 1980, p.9).

Assim, situa-se o debate a respeito do professor reflexivo na tendência que aponta para a dicotomia entre teoria e prática⁴⁷. Em que pese lembrar que o DOC.1 nasce no período de eloquência da temática não é de se estranhar sua figuração no referido programa. Quando essa temática é contemplada na segunda versão é feita uma ressalva indicando a análise da obra de Pimenta & Ghedin (2002) a respeito da crítica do conceito professor reflexivo.

⁴⁴ Ver Lelis (2001), Pimenta (2002), Duarte (2003).

⁴⁵ António Nóvoa (1992); Perrenoud (1999); Coll (1991)

⁴⁶ A discussão a respeito do fato de essas medidas apontarem uma tendência de homogeneidade política em diversos países para legitimação do ideário neoliberal no âmbito educacional será contemplada no próximo capítulo.

⁴⁷ Duarte (2003) demonstra que os pressupostos epistemológicos hegemônicos presentes no campo da formação docente indicam uma tendência de exaltação ao saber prático que rechaça o conhecimento científico/teórico/acadêmico e o saber escolar. Para essa discussão o autor centra-se na obra de Shon (1987, 1997 e 2000), mas evidencia que outros autores também adotam a “epistemologia da prática”.

No artigo que compõe a obra acima mencionada, Pimenta (2002) empreende uma análise em torno da questão conceitual pertinente ao termo professor reflexivo. Nessa análise ressalta as limitações e as possibilidades que se estabelecem de maneira paradoxal. Contextualiza e contrapõe-se a centralidade que a formação docente assume nas políticas neoliberais. Demonstra ainda, como a atividade docente passa a ser reduzida a técnicas que se estabelecem em realidades fragmentadas.

Mediante o exposto, a autora propõe como superação dos limites encerrados no termo: a perspectiva de *intelectuais críticos e reflexivos*; a relação imbricada de teoria e prática; a pesquisa no espaço escolar, durante a jornada de trabalho dos profissionais da escola sem perder de vista a parceria com a universidade e a formação inicial e contínua como desenvolvimento profissional coletivo.

Assim, é sob a perspectiva crítico-reflexiva que as concepções acerca de Homem/Mulher são contempladas nos documentos analisados e nas narrativas dos entrevistados.

2.2.2.2. As concepções acerca de Educação: quem forma quem para quê?

O ponto de partida para investigar as concepções que emergem da pergunta em tela consiste em conceber a formação continuada articulada a formação inicial, não apenas para suprir lacunas deixadas por esta, mas como continuidade da formação profissional. Assim, entende-se que esses dois momentos da formação docente precisam considerar a constituição do processo formativo mediante:

[...] estudos e práticas que lhe permitam (ao professor) apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas. Com base nesses conhecimentos, deverá produzir categorias de análise que permitam a elaboração de uma síntese peculiar, que tome como eixo os processos educativos, permitindo não apenas a sua compreensão, mas principalmente a *intervenção na realidade* (KUENZER, 1999, p.171 grifo nosso).

Não obstante, essa intervenção na realidade não é neutra, ela exige o estabelecimento de finalidades concretas para o processo formativo a ser realizado. Assim, parte-se do pressuposto de que conforme as finalidades que se elegem para o processo formativo, é que se define o rumo das políticas públicas de formação continuada. É nessa linha de argumentação que mediante as narrativas dos entrevistados e os documentos analisados se definiu dois eixos norteadores que indicam naturezas diferentes para as finalidades da formação docente.

Nesse sentido, as respostas para a questão *quem forma quem para quê?* foram organizadas mediante os eixos: **finalidades da formação relacionadas à qualidade da educação pública** e as **finalidades da formação relacionadas ao desenvolvimento profissional e pessoal do docente**.

As respostas foram dispostas no Quadro 3 e no Quadro 4, conforme contemplavam os eixos propostos. Vale ressaltar que entender os eixos articulados entre si consiste em opções políticas, teóricas e metodológicas assumidas que evidenciam projetos formativos constituídos por concepções asseguradas por meio de condições que as efetivem.

No que tange relacionar a formação continuada docente à qualidade da educação pública é importante ressaltar que “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio. [...] Em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção” (SILVA, 2001, p.93).

Quadro 3 - Finalidades da Formação Relacionadas à **Qualidade da Educação Pública**

Conteúdos dos Documentos	Narrativas dos entrevistados	
	Gestor	Formador
<ul style="list-style-type: none"> •Melhoria do nível da qualidade da educação, da sociedade como um todo (DOC.1, 2000, p.6) •A reflexão necessária para uma prática que viabilize a escola pública de qualidade que almejamos (DOC.3, 2006, p.1) •Em relação à formação do formador: “gerir o conhecimento e a autonomia intelectual, associada ao projeto político de educação Pública da Secretaria Municipal de Manaus (Semed), nos seus desdobramentos e discussão coletiva (DOC.3, 2006, p.15) 	<ul style="list-style-type: none"> •Quando pensamos no Centro de formação foi exatamente para contribuir na melhoria de ensino (G1) 	<ul style="list-style-type: none"> •[...] o grupo que vai trabalhar lá nesse Centro de Formação são educadores interessados em realmente pensar um projeto de formação, porque a gente já esta na rede há um tempão e com compromisso com a educação pública municipal (F.1). •[...] melhorarmos o processo educativo na rede municipal, de fazermos uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, sobre a forma como nós estamos trabalhando a educação (F.4)

Fonte - Elaboração da pesquisadora com base nas informações dos documentos e entrevistas, 2007.

As assertivas presentes nesse quadro são fragmentos que evidenciam dois aspectos: primeiro, uma educação pública em crise, uma vez que se trata de melhoria ou de uma qualidade almejada e segundo, a existência de um projeto de Educação Pública da SEMED⁴⁸.

Em relação ao primeiro aspecto, essa discussão, como contempladas por alguns autores⁴⁹, circunscreve-se na realidade da democratização do acesso à educação pública e seus desdobramentos para os processos de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre a tese de crise da educação pública, constata-se que os diagnósticos na apresentação de programas e/ou referenciais que legitimam políticas públicas para a formação de professores revelam a relação intrínseca entre a problemática da qualidade da educação pública e a formação docente. Essa tendência pode se confirmar na apresentação do documento que referenda as orientações gerais para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2005)⁵⁰, onde constata-se: “foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica com a finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes”.

No que se refere ao segundo aspecto, torna-se importante ressaltar a necessidade de conhecimento do Projeto de Educação Pública da SEMED por parte de todos os sujeitos históricos envolvidos com a formulação e efetivação das políticas públicas de formação continuada. Pois, parte-se do pressuposto que este projeto deve estabelecer os padrões de qualidade da melhoria do ensino na rede municipal. A respeito disso, Paro (2004) enfatiza:

A incompetência da escola pública deve-se em grande parte, ao fato de que, instado pelas pressões da população a oferecer escola para todos, o Estado exime-se de se comprometer com qualquer padrão mínimo de qualidade dos serviços oferecidos. Da parte da população, permanece, além disso, a extrema escassez de padrões mínimos bem delimitados que a orientariam em suas reivindicações diante da instituição escolar. Tal escassez talvez se deva à complexidade do produto escolar e à extrema simplificação de raciocínio que se aplica à questão, ao se considerar o serviço educativo (ou a “aula”, erroneamente identificada como o produto pedagógico por excelência) como outra mercadoria qualquer no mundo da produção material do sistema capitalista (2004, p.90).

Mediante o exposto, discutir a formação docente sob o contexto da necessidade de melhoria da qualidade da educação pública implica em considerar que esta é apenas uma das diversas determinações do problema. Assim, partilha-se com Barroso (2003) da necessidade de se abordar as mudanças da formação sem perder de vista as mudanças dos contextos de atuação dos docentes. Discutir formação docente nessa perspectiva pode evitar conclusões

⁴⁸ Elegeu-se esse fragmento do DOC.3 para evidenciar que a qualidade da educação pública é definida pela SEMED

⁴⁹ Ver Barroso (2004); Azanha (1998).

⁵⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>

reducionistas que atribuem aos fatores didáticos pedagógicos o problema da qualidade do ensino. Unidimensionar a formação docente a esses fatores consiste em não considerar que: “condenados ‘à escola perpétua’ (entraram na escola na infância e só saem dela, na melhor das hipóteses, quando se aposentarem), os professores têm o seu destino pessoal e profissional associado às sucessivas ‘crises’ que afetam a história da instituição escolar” (Idem, p.50).

Outro horizonte para as finalidades da formação continuada reside no enfoque dado ao desenvolvimento profissional e pessoal do docente. No Quadro 4 foram reunidos trechos dos documentos e das narrativas dos sujeitos que contemplavam esse enfoque. Nesse sentido, parte-se do pressuposto que essa discussão é permeada pela relação teoria x prática e uma visão dicotômica dessa relação engendra projetos formativos contemplados por uma mesma finalidade, a formação profissional e pessoal do docente, porém, com focos distintos.

Quadro 4 - Finalidades da Formação Relacionadas ao **Desenvolvimento Profissional e Pessoal do Docente**

Conteúdos dos Documentos	Narrativas dos entrevistados	
	Gestor	Formador
<ul style="list-style-type: none"> • “Estimular a progressão na carreira do magistério público municipal por meio da certificação como forma de titulação no plano de cargos e vencimentos” (DOC.1, 2000, p.16) • “A promoção do desenvolvimento profissional, no qual se almeja uma reconstrução das práticas docentes, constituindo pontes entre a realidade de seu trabalho e o que se tem como meta” (DOC.1, 2004, p.8) • “Estimular uma cultura de estudos transdisciplinares entre os diversos segmentos da educação, estimulando uma mudança de mentalidade concernente às práticas pedagógicas da rede municipal” (DOC.2, 2004, p.13) • “Os profissionais da área de educação e afins possam ampliar o horizonte cultural e intelectual, desenvolvendo como membro de uma comunidade profissional, sua autonomia” (DOC.2, 2004, p.13) • “Para implementarmos uma política de formação continuada para os professores da rede como intencionamos enquanto CFPM, a opção metodológica fundamental, não é enfatizarmos a formação esporádica e pontual, sem qualquer princípio de continuidade ou de dimensão crítico-reflexiva, daí nossos esforços para fomentarmos uma cultura de estudos voltada à formação como desafio amplo e complexo, processo, que como temos consciência, ocorre paulatinamente. Todavia, olhando numa outra direção, vamos perceber, que temos na rede municipal, uma demanda pontual de formação significativa, quem sabe decorrente de lacunas na formação inicial, as quais não podemos simplesmente ignorar, porque diz respeito às expectativas e às ansiedades de natureza didático-pedagógicas dos nossos educadores” [...] (DOC.3, p.10, 2006) 	<ul style="list-style-type: none"> • [...] contribuir na atualização constante dos professores da rede municipal [...] Formamos para desenvolver seu potencial de conhecimento e de pessoa humana. (G1) • [...] é que você tenha políticas de formação que atinja o professor naquela lacuna que às vezes a universidade deixa e essa formação tem um retorno lá pro aluno. Então a gente precisa atingir isso. [...] As formações estavam sendo executadas numa dosagem muito grande de teoria e a necessidade do professor é outra. Ela é, claro, fundamentada numa teoria. [...] O MEC define as habilidades que o aluno tem que ter, mínimas. Pra que a gente possa alcançar o IDEB, estamos trabalhando nossos formadores em cima disso (G2). 	<ul style="list-style-type: none"> • [...]com o nosso programa de formação continuada queríamos reunir professores, educadores, pra discutir suas práticas, estudar, ver as fontes teóricas e, mais do que isso, que ele pudesse buscar essa formação enquanto sujeito, a autonomia intelectual, pra que ele pudesse pensar sua própria prática [...] que de fato o professor visse o Centro de Formação como o lugar de estudo de formação do seu desenvolvimento profissional (F.1). • formação continuada como processo mesmo de busca pessoal do profissional da educação. Dentro dessa perspectiva foi que, o Programa de Formação tem buscado criar essa cultura de estudo nos professores [...] precisa ser um processo coletivo, embora ele seja também individual e pessoal. Pois se dá numa interação com o outro, uma troca de experiências, numa discussão, numa ampliação da teoria também (F.4).

Fonte - Elaboração da pesquisadora com base nas informações dos documentos e entrevistas, 2007.

Documentos, narrativas dos gestores e formadores evidenciam que uma das finalidades da formação continuada reside no desenvolvimento profissional e pessoal do docente. Entretanto, apreende-se que a formação continuada para contemplar o desenvolvimento profissional e pessoal docente tem sentidos diferenciados para

formadores/as e gestores/as. Entende-se que esses sentidos são (re) construídos mediante a concretude das relações (políticas, sociais, econômicas e culturais) estabelecidas por esses sujeitos.

As narrativas dos gestores/as evidenciam sentidos articulados a necessidade de suprir lacunas deixadas pela formação inicial, ou seja, formação continuada para atualização de conhecimentos. Não obstante, a finalidade da formação continuada relacionada ao desenvolvimento profissional e pessoal do docente, para os gestores, estaria também ligada aos processos de avaliação do Governo Federal, uma vez que, objetiva-se alcançar os índices de um desses instrumentos de avaliação (IDEB)⁵¹, via processo de formação continuada docente.

Os documentos e as narrativas dos/as formadores/as evidenciam que o desenvolvimento profissional e pessoal do docente é, eminentemente, a essência da formação continuada. E esse desenvolvimento profissional e pessoal estaria diretamente relacionado a uma cultura de estudos que favorecesse uma autonomia intelectual. Esse processo implicaria em uma busca pessoal e coletiva, gerando um movimento de reflexão a respeito das práticas pedagógicas. Observa-se também, que a perspectiva dos formadores/as tenta contemplar a formação continuada como valorização profissional sem perder de vista as questões salariais.

2.2.2.3. As concepções acerca de Sociedade: *Forma-se a favor de quê? Forma-se contra o quê?*

As concepções a respeito de sociedade, contempladas na discussão das políticas públicas de formação continuada, emergem sob o paradigma de uma “humanidade em crise diante dos desafios de uma sociedade global” (DOC.1, p.13, 2000 e DOC.2, 2004). Sob esse contexto, G.2 ressalta a necessidade das pessoas terem autonomia para se definirem teórica e politicamente.

As narrativas de todos os sujeitos da pesquisa convergem, para uma perspectiva de formação a favor de um ser humano integral, com direito assegurado a uma educação pública de qualidade. A favor de profissionais qualificados, valorizados, bem remunerados e comprometidos “com a transformação da sociedade com a parte que nos cabe, que é o

⁵¹ Conforme notícia divulgada em 24/04/07 no site <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news>, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) consiste em um novo indicador elaborado pelo Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao MEC, que considera como fatores interferem na qualidade da educação o rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e as médias de desempenho. As taxas de rendimento são aferidas pelo Censo Escolar da Educação Básica, e as médias pelo Saeb e pela Prova Brasil, avaliações realizadas pelo Inep para diagnosticar a qualidade dos sistemas educacionais.

trabalho como educador, como formador, como professor [...] nós buscamos o quê? a educação como prática social de humanização (F.1).

Em que pese lembrar, que a sociedade em questão encontra suas múltiplas determinações nos referenciais capitalistas e que “a história de todas as sociedades até hoje é a história da luta de classes” (MARX, in: SADER, 2001, p.119), torna-se importante ressaltar que a homogeneidade nas narrativas de formadores e gestores é aparente, uma vez que se estabelecem relações de poder entre esses sujeitos. Na perspectiva de F.2 as ações de formação precisam contemplar a construção de uma sociedade mais democrática e sem processos de exclusão. Para F.3 o papel da formação para uma sociedade mais justa exige conceber: “[...] a formação como um processo reflexivo de construção coletiva, como busca do conhecimento constante [...]”. Nessa linha de argumentação, a abordagem de F.4 complementa as perspectivas em tela:

Então, a idéia é de formar essa pessoa que realmente pudesse fazer a diferença, de fazer a mudança, de fazer um processo de inclusão e não de trabalhar ou de desenvolver a educação excluindo sem ter clareza daquilo que está por trás, daquilo que permeia hoje a educação de uma forma mais ampla.

Mediante o exposto, desvela-se contra o quê se forma. De maneira explícita, os sujeitos históricos dessa realidade concreta, se opõem a todas as formas de exclusão. G.1 ressalta que forma-se contra a discriminação. Conforme F.2 “tudo que é contrário à evolução do ser humano nas suas dimensões mais amplas é o que a gente pode estar contra, realmente é isso”.

2.2.3. Perspectivas Práticas das Políticas de Formação: a história do CFPM/COFM/GFM e o processo de formação continuada.

2.2.3.1 De Centro de Formação a Gerência de Formação:

A história do espaço destinado às ações de formação continuada foi reconstituída a partir das narrativas dos sujeitos históricos envolvidos na formulação e execução das políticas de formação continuada implementadas neste espaço.

O Centro de Formação Permanente do Magistério – CFPM tem suas origens nas ações de formação, destinadas aos professores da rede municipal de ensino, desenvolvidas por alguns profissionais dos setores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

O lançamento do programa Parâmetros em Ação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) mobiliza um grupo de pessoas da SEMED e das escolas que passam a formar grupo de

estudos para adaptar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) à realidade da rede de ensino de Manaus. Assim, nas discussões do grupo surge a idéia do Centro, como se pode confirmar na narrativa a seguir:

A década de 90 é uma década em que há um despertar em relação à formação continuada. É claro, que tem os interesses políticos aí, mas nós educadores estávamos também interessados em aproveitar esse movimento nacional e entrar no projeto de formação porque nós já vínhamos desenvolvendo momentos de estudo, de reflexão, na escola com os pedagogos. Nós estávamos envolvidos nos Parâmetros em Ação, fazíamos grupos de estudo na tentativa de também fazer as adaptações aqui na nossa região. Só que a gente sabe que os fundamentos dos Parâmetros tinham uma outra base, então nesse ínterim, nesse ano de 2000 começa então a idéia do Centro de Formação (F1).

Conforme F4 em setembro de 2000, com base em uma experiência similar realizada em Goiânia, nasce o Centro de Formação Permanente do Magistério (CFPM), com o desafio de dar uma identidade à formação continuada do município de Manaus. Vale ressaltar que, de acordo com F2, o movimento de imprimir identidade local ao processo formativo é fruto do fortalecimento da equipe que abraçou uma concepção de formação continuada que contemplava o desejo de estudar e de não se restringir a implementação de programas do MEC. Nesse sentido, percebe-se na fala de todos os formadores entrevistados, inclusive na narrativa dos gestores, a necessidade de uma autonomia do Centro em relação aos programas estabelecidos a nível federal.

Para G1 o Centro de Formação foi pensado “para contribuir na melhoria de ensino e, também, na atualização constante dos professores da rede municipal”. Na narrativa de F2 a concepção do CFPM está relacionada a “uma vontade, um desejo muito grande de estar estudando e buscando uma identidade local”.

Em setembro de 2000 o Centro de Formação ganha um local para implementar suas ações. Nesse local fica funcionando, por um tempo, Centro de Formação e algumas turmas de Educação Infantil da Escola José Carlos Mestrinho. De setembro a dezembro as ações do Centro de Formação estavam voltadas para elaboração do Programa de Formação Continuada Tapiri (PFCT).

O Programa de Formação Continuada Tapiri (PFCT) consiste no documento que reúne as perspectivas teórico-metodológicas que nortearão o processo formativo no Centro. De acordo com F.1 esse programa foi elaborado para oportunizar a formação mediante encontros para discussão das práticas docentes, das construções teóricas que abordam a formação, visando uma autonomia intelectual, na qual o professor é o sujeito que pensa sua própria prática.

Nessa perspectiva, pode-se observar na narrativa de F.4 que a denominação Tapiri, contempla essa idéia de encontro e dá uma especificidade regional à formação:

Tapiri é uma construção cabocla, um chapeuzinho de palha, onde os caboclos depois da caça se reúnem. É um espaço provisório para socializar algumas coisas, esperar passar a chuva, o sol forte e depois cada um vai pro seu canto. Era essa a idéia, desse encontro. O nosso prédio tinha essa característica também [...] aquelas salas todas, eram abertas, elas tinham só meia parede. Na verdade, a primeira construção foi de palha mesmo, depois eles fizeram com telha de barro, mas as salas continuavam abertas. Elas nem tinham porta, eram só meia parede. Com a reforma é que se fechou tudo pra colocar ar condicionado. [...] então daqui essa questão mesmo do Tapiri, que seria um espaço onde nós estaríamos reunindo, socializando para ser um espaço mesmo de encontro, de estudo, de troca de experiências. Aí o nome Tapiri.

Após a elaboração o PFCT começa a ser implantado de maneira gradativa. Em um primeiro momento ele é apresentado aos profissionais da SEMED e dos Distritos Educacionais. Em 2001, como ação de formação, o PFCT é apresentado aos diretores da rede, aos pedagogos e depois aos professores de 5ª a 8ª série. Em relação a esse momento, F.4 destaca: “foi sendo implantado de forma gradativa, mas a princípio tentando trabalhar o que seria a formação continuada. Dar essa característica, o conceito de formação continuada que nós queríamos desenvolver”.

Em 30 de julho de 2001 o Centro de Formação Permanente do Magistério é regulamentado pelo decreto nº 5.715. É no final desse ano que começa a reforma do CFPM que demorou, mais ou menos um ano. Essa reforma na estrutura física reduz as ações de formação aos projetos do MEC e aos projetos referentes à parceria com a Universidade, pois não havia espaço adequado para reunir os professores.

Ou seja, o período de reforma “contribuiu para uma quebra muito grande do nosso trabalho [...] e a gente tenta fazer este resgate em 2002 e 2003” (F.4). Em 2003, de acordo com os/as formadores/as entrevistados, a tentativa de re-significar o processo formativo interrompido pela reforma e a necessidade de atrair o professor para o processo formativo leva esses/as formadores/as para as escolas. Esse trabalho de formação vai se delineando por modalidades e, sempre, visando o desenvolvimento de uma cultura de estudos nas escolas. Entretanto, a falta de transporte provoca a interrupção dessas ações.

Mas, é também nessa perspectiva de resgate do processo formativo que se materializa uma nova versão do PFCT. Conforme um/a dos/as formadores/as entrevistados/as o envolvimento de formadores em processo de formação *strictu sensu* contribuiu muito com a reestruturação do programa.

De acordo com F.1 e F.2, em 2004, o trabalho com as modalidades de ensino começa a se consolidar. Entretanto, a equipe que compõe o CFPM é chamada a executar a formação de

todos os professores da rede para atender à política de implantação de ciclos⁵². Um/a dos/as formadores contextualiza esse momento assim:

Quando a gente começa a encontrar realmente o chão da formação, aí vem a implantação do ciclo na rede, que é uma política pública dentro do ensino fundamental que traz todo um transtorno pela forma como foi implantada e o CFPM, que não participou da formação da proposta, é convidado só pra executar [...]. Nós ficamos assim, num verdadeiro dilema porque a gente tinha a responsabilidade da formação e, por outro lado, é uma demanda de formação, mas a forma como foi implantada. (F.1).

Para F.4 essa experiência não foi satisfatória devido ao pouco tempo para preparar o processo formativo, o número insuficiente (em relação aos professores a serem atendidos) de profissionais para realizar as ações de formação e, principalmente, porque o projeto de formação continuada da equipe do CFPM contemplava um processo a longo prazo com perspectivas de atender questões mais subjetivas e pessoais. Mediante as razões expostas conclui enfaticamente: “Então foi algo assim que depôs contra o nosso trabalho porque não foi algo bom. Não foi dentro da perspectiva que nós estávamos trabalhando e desenvolvendo, uma coisa mais pensada, mais organizada”.

Em 2005, apesar da problemática com os ciclos de formação, o processo formativo por meio das modalidades de ensino se consolida e passa a atender também aos pedagogos da rede de ensino. Para F.2, é nesse período que “o educador, de forma geral, passou a confiar mais no CFPM”.

Vale ressaltar que em 2005 assume a Prefeitura um grupo político, partidária e ideologicamente, diferenciado do grupo anterior. Assim, os gestores que assumem a SEMED, de acordo com as narrativas dos formadores, se comprometem a investir nas políticas de formação continuada. No CFPM, as ações concretas são percebidas pelos/as formadores/as com a ampliação de recursos humanos, disponibilização de transporte para levar os/as formadores/as nas escolas, financiamento de viagens para eventos nacionais e possibilidade de formação dos/as formadores/as em nível de consultoria com teóricos reconhecidos nacionalmente. Os gestores ressaltam o estabelecimento de produtividade incorporado aos salários dos formadores/as como incentivo da Secretaria a formação.

Em 2006, de acordo com F.3 se materializa a proposta de mudança para a formação em pólos distritais e oficinas pedagógicas. Ou seja, há uma mudança no PFCT que, na realidade consiste na mudança de rumo das políticas de formação continuada. Entretanto, na visão dos/as formadores/as entrevistados/as, essa foi uma mudança de ordem metodológica do

⁵² Essa política se refere aos Ciclos de Formação, que consiste na organização do ensino regular mediante as fases de formação do desenvolvimento humano (KRUG, 2002)

processo formativo. Para F.4, esse foi o ano de resgate da valorização do CFPM mediante os educadores do município após alguns desafios como a ausência de condições de realizar a formação continuada no sentido de discussão da prática docente mediante sólida formação teórica e a implantação de alguns programas que não contemplavam essa perspectiva.

Concorrente a esse processo de mudança do PFCT, no dia 20 de abril de 2006 o decreto nº 8.396, que dispõe a nova estrutura operacional da SEMED, é publicado no Diário Oficial do Município. Nessa estrutura o que antes aparecia como Centro de Formação Permanente do Magistério, agora aparece Coordenadoria de Formação do Magistério - COFM⁵³.

Não obstante, em maio de 2007 há uma nova reestruturação na SEMED, legitimada pelo decreto nº 9.054 de 23 de maio de 2007. Mediante esta reestruturação Coordenadoria de Formação do Magistério deixa de existir e vinculado a Coordenadoria de Gestão Educacional surge a Gerência de Formação do Magistério.

2.2.3.2. Processos Formativos legitimados no Programa de Formação Continuada Tapiri (PFCT): como pensados como efetivados

Resgata-se que o PFCT se constitui, na concepção dos/as formadores/as entrevistados/as, no documento composto por uma versão original e duas que o atualizam. Lembra-se, ainda, que esses documentos foram codificados pela pesquisadora mediante a ordem cronológica em que foram elaborados para facilitar a identificação pelo leitor ao serem referenciados no corpo do texto. Assim, a versão de 2000 é denominada DOC.1, DOC. 2 se refere à versão 2004 e DOC.3 consiste na versão 2006. A Figura 1 representa a estrutura da Formação Continuada presente no DOC.1:

⁵³ A discussão a respeito de substituição de CFPM por COFM ou vinculação daquele a esta será contemplada no próximo capítulo.

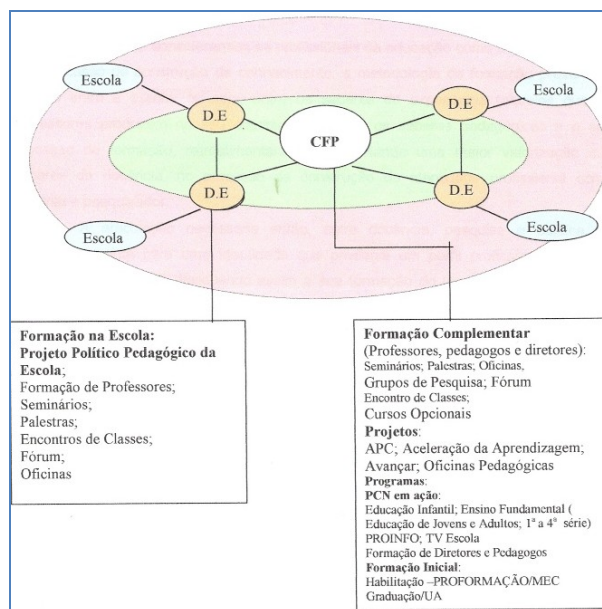


Figura 1 - Estrutura da Formação Continuada/ D.E.: Distritos Educacionais.
 Fonte: DOC.1, 2000, p. 17.

Mediante a figura acima e informações contidas no referido documento apreende-se o CFPM como o mediador do processo de formação a ser executado pelos distritos educacionais nas escolas. Assim, o processo formativo apresenta duas frentes: na escola e no CFPM. Na escola, a formação fica a cargo de um coordenador de grupo (pessoa do distrito) e um formador (pessoa da escola), na perspectiva de se contemplar o projeto educativo da escola. O CFPM faz a mediação do processo por meio de subsídios teórico-metodológicos.

A 2ª frente é direcionada pelo CFPM, como formação complementar. Há a sistematização da formação mediante cursos opcionais, círculos de palestras, grupos de pesquisa, Fórum, Encontros de Classes, Cursos opcionais, projetos e programas definidos pelo governo federal como: PCN em Ação, PROINFO, TV Escola, entre outros.

Entretanto, de acordo com as narrativas dos/as formadores/as entrevistados/as esse processo formativo não foi efetivado devido a falta de estrutura ocasionada pelo período de reforma do CFPM e devido a outros motivos, como fica ressaltado na narrativa de F.2:

A proposta do programa era completamente bem pensada no sentido de que haveria um número de formadores que estariam se aproximando dos distritos para trabalhar a formação nos distritos, para que os distritos fossem até as escolas. O programa e os módulos já estavam bem definidos, as dimensões estavam bem definidas, nós começamos a trabalhar com as dimensões afetivas, dentro de uma postura crítico-reflexiva que nós pretendíamos desde o início. E na verdade, qual foi a nossa grande dificuldade de 2001? [...] nós esbarramos na falta de formadores. Foi pensado com um número determinado e esse número não chegou porque a própria Secretaria não disponibilizou formadores para o Centro de Formação. [...] os recursos didáticos adequados nós não tínhamos suficiente pra estar trabalhando de forma ampla com toda rede pra poder chegar até as escolas e a questão do transporte foi algo crucial como é hoje, talvez ainda seja um dos nossos maiores problema, de logística. Porque

nós formaríamos grupos de estudo com os distritos e a idéia é que os distritos chegassem até as escolas e que nós mediássemos essa ação formativa.

O DOC.2 apresenta a seguinte estrutura para os processos formativos:

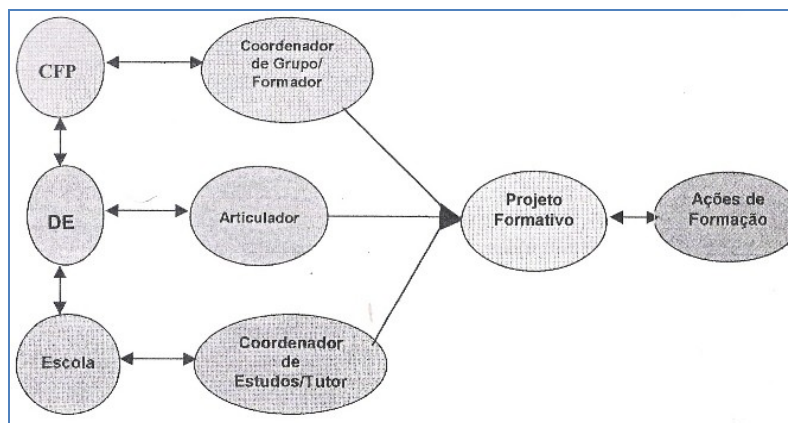


Figura 2 – Estrutura da Formação Continuada
Fonte: DOC.2, 2004, p.23

A Figura 2 e o conteúdo textual do DOC.2 pressupõem a articulação entre CFPM, Distritos Educacionais e Escolas. A formação é conduzida (tanto na escola como no espaço do CFPM) pelo coordenador de grupo/formador que é uma pessoa do CFPM e não mais pessoas dos distritos. As funções destes consistem em construir, em parceria com o CFPM o cronograma de atividades e monitorar as metas e desafios definidos nos projetos político-pedagógico das escolas.

Assim, observa-se que, em relação ao que foi previsto na versão anterior, há um esvaziamento da função dos distritos no que se refere às ações de formação. A formação no espaço da escola denomina-se em serviço e acontece nas escolas que não têm pedagogos. Observa-se que as ações de formação são definidas mediante: os níveis e modalidades que compõem a Educação Básica (Formação Tapiri 5^a a 8^a, Formação Tapiri Educação Infantil, Formação Tapiri EJA, Formação Tapiri I Ciclo e II Ciclo); os projetos desenvolvidos (Gestar); as áreas de interesse dos professores (Formação Opcional) e a dimensão técnica do trabalho pedagógico (Formação Tapiri Pedagogos).

As narrativas dos/as formadores/as entrevistados/as evidenciam que os processos formativos, em 2004 e 2005, foram efetivados em conformidade com o que foi pensado, com exceção das ações formativas desenvolvidas nas escolas, pois a dificuldade de transporte inviabilizou a continuidade do trabalho.

No DOC.3 ainda não consta a nomenclatura resultantes da reestruturação administrativa da SEMED⁵⁴. Os processos formativos contemplam a formação mediante focos de atuação (formação por pólos distritais, formação em serviço, oficinas de formação, formação dos formadores, formação em tecnologias educacionais). A dinâmica da formação continuada está representada na Figura 3:

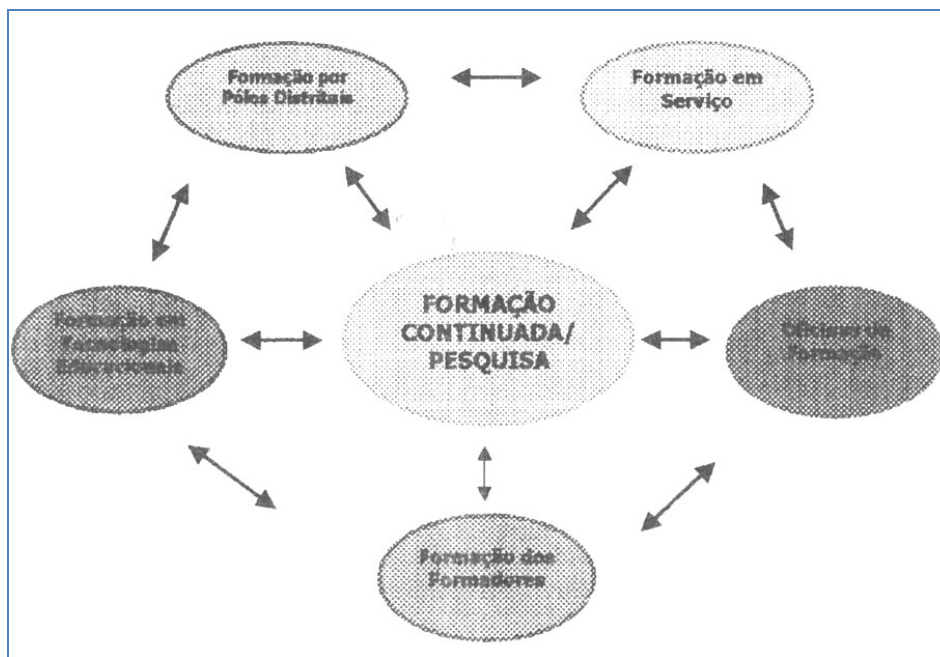


Figura 3 - Estrutura da Formação Continuada

Fonte: DOC.3, 2006, p.3

Entende-se que as setas interligando os focos a serem contemplados nas ações formativas enfatizam a necessidade de articulação dos processos de formação continuada. Mediante essa dinâmica legitimada no DOC.3, o Centro de Formação Permanente do Magistério é o coordenador dos processos formativos. Entretanto, o CFPM deixa de ser o principal mediador do processo de desenvolvimento de uma cultura de estudo na escola. Isso compete à Equipe Escolar assim como a reflexão, a elaboração e desenvolvimento do Projeto Formativo. Insiste-se na articulação entre a escola, os distritos educacionais, o CFPM e agora o Departamento de Gestão Educacional, que por meio da reestruturação da SEMED passa a ser Coordenadoria de Gestão.

⁵⁴ Decreto n° 8.396 de 20 de abril de 2006.

A narrativa dos/as formadores/as entrevistados evidencia uma ressalva em relação à Equipe Escolar. Conforme DOC.3 a Proposta de Assessoramento às Escolas da Rede Municipal de Ensino define a composição da Equipe Escolar: Gestor, Coordenador Pedagógico, Articulador de Tecnologias Interativas e Subcoordenador de eixos.

Segundo F.4, a equipe escolar foi contemplada no PFCT, mas foi uma política que não se efetivou por falta de profissionais da rede. A esse respeito, F.3 se posiciona, assim: “no período da formação dos pólos ela ficou muito “capenga”, porque foram escolhidas pessoas para a equipe escolar, depois é que se estabeleceram os critérios para a equipe escolar e aí elas não correspondiam ao que estava sendo posto”. Na concepção de F.2 “a equipe escolar não se efetiva porque ela não existe. Não existe porque a política pública não a definiu e as condições não foram asseguradas”.

Em relação aos processos formativos, o foco denominado Formação por Pólos, referenda o modo como os Distritos Educacionais estão organizados⁵⁵. Esse processo formativo, que contempla a equipe escolar e os profissionais dos Distritos Educacionais, acontece no espaço do CFPM e tem como objetivo: “impulsionar o processo de desenvolvimento da cultura de estudos na escola, bem como colaborar para o fortalecimento da comunidade escolar e para a organização do trabalho pedagógico” (DOC. 3, p.5).

Nesse processo o Projeto Político Pedagógico é objeto de reflexão e o espaço da formação, por meio do planejamento participativo, se destina aos debates, estudos, trocas de experiências visando à melhoria do processo pedagógico das escolas. Neste foco de atuação, como os participantes são divididos em equipes, propõe-se um grupo de discussão, composto pelos/as formadores/as do CFPM com o objetivo principal de articular as equipes de trabalho.

Outro foco de formação diz respeito às oficinas de formação que surgem como alternativa para atender necessidades dos docentes percebidas nas formações de 2005 e 2006. Percebe-se a preocupação com a necessidade de articulação das dimensões teoria e prática, na perspectiva do pensamento crítico-reflexivo, partindo do chão da escola. Com temáticas baseadas nas áreas do conhecimento da educação básica, área social e contemporânea e em correspondência com a área de formação dos formadores/as do CFPM. Os formadores/as do CFPM são os responsáveis por estas oficinas, que deverão ser organizadas mediante projetos. O documento ressalta a possibilidade de participação dos professores como formadores

⁵⁵ Os Distritos Educacionais são identificados conforme as zonas da Cidade de Manaus em que eles se situam. Assim, tem-se: Distrito Educacional Norte, Distrito Educacional Sul, Distrito Educacional Centro-Sul, Distrito Educacional Leste 1 e Leste 2, Distrito Educacional Oeste e Distrito Educacional Rural.

mediante apresentação de projetos, previamente analisados pela coordenação pedagógica do CFPM.

A formação em serviço, mais um dos focos de formação, consiste em desdobramento dos focos relacionados às oficinas de formação e aos pólos distritais. Nesse foco prioriza-se “a escola como lócus por excelência de formação” (p.12). A investigação contínua do universo escolar proporcionará a identificação das necessidades dessa demanda de formação. Os coordenadores de estudos (CFPM) e a equipe escolar desenvolverão, em parceria, as ações de formação das escolas que são encaminhadas pelos Distritos Educacionais.

O foco de formação denominado formação dos formadores pressupõe atividades de estudo e pesquisa que contemplem a formação como processo. Fica ressaltada a necessidade de articulação entre o projeto de auto-formação e o projeto político de Educação pública da SEMED. A Figura 4 evidencia a dinâmica a ser contemplada nesse foco:



Figura 4 – Estrutura do Foco: Formação de Formadores
Fonte: DOC.3, 2006, p. 17

A formação em tecnologias educacionais consiste em um foco de formação que faz referência a necessidade de aquisição de competência técnica permeada “por valores éticos, de sensibilidade, de criatividade e de desenvolvimento do espírito crítico. Fora desses princípios, a ação educativa fica reduzida a produto de consumo, de um mercado multimídia” (DOC. 3, p.16). Esse foco de atuação por meio do Núcleo de Tecnologia Educacional pretende viabilizar a utilização das tecnologias educacionais na formação docente.

Em suas narrativas os formadores entrevistados evidenciam que os focos foram efetivados conforme planejados. Entretanto ressaltaram a necessidade de contemplar as falhas que aconteceram na formação por pólos distritais e no foco formação do formador, que

inicialmente foi pensado para ser efetivado por meio de consultoria com profissionais que desenvolvessem estudos e pesquisas nesta área.

Mediante o exposto, é possível observar que os entraves, de diversas naturezas, implicam em ações de formação efetivadas de maneiras diferentes de como foram pensadas. Parte-se do pressuposto que muitos desses entraves resultam de projetos formativos divergentes, que polarizam as relações entre formadores/as e gestores/as. Dessas relações polarizadas emergem as contradições das políticas públicas de formação continuada implementadas no CFPM/COFM/GFM. Esse argumento se consubstanciará mediante a análise que será empreendida no próximo capítulo.

CAPÍTULO III – DESVELANDO AS CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CFPM/COFM/GFM NO PERÍODO DE 2000 a 2006

A análise dos dados apresentados no capítulo anterior, sob o referencial teórico da perspectiva histórico-crítica, constatou que as perspectivas teóricas das políticas públicas de formação continuada implementadas no CFPM/COFM/GFM, legitimadas nos documentos e nas narrativas dos sujeitos históricos dessa realidade, estão articuladas com concepções de Homem/Mulher como ser sócio-histórico.

Nesse sentido, as concepções de uma sociedade alicerçada nos marcos do capitalismo, neoliberalismo e da globalização engendrando desafios, aos quais a educação é chamada a responder, também balizam as políticas públicas de formação continuada implementadas no CFPM/COFM/GFM.

Constatou-se que a melhoria da qualidade de ensino e o desenvolvimento pessoal e profissional do docente consistem nas finalidades dos processos formativos contemplados pelo CFPM/COFM/GFM. Entretanto, no que tange a finalidade referente ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente identificou-se uma divergência de compreensão entre gestores/as e formadores/as entrevistados/as, a respeito de como esse desenvolvimento contemplaria a melhoria da qualidade da educação pública.

Como foi apontado no capítulo anterior, para os/as gestores/as os projetos formativos contemplam o desenvolvimento pessoal e profissional do docente ao suprir as lacunas da formação inicial e estão relacionados com a melhoria do índice medido pelo IDEB.

Para os/as formadores/as o desenvolvimento pessoal e profissional do docente é a essência do processo de formação continuada e exige uma sólida formação teórica visando à autonomia intelectual no processo que é individual e coletivo e está articulado às questões salariais.

Em que pese conceber que as finalidades acima contempladas fazem emergir as concepções a respeito de Educação e que o enfoque dado a uma dessas finalidades é

divergente para os sujeitos reais da problemática, entende-se que a realidade das políticas públicas de formação continuada é permeada por concepções diferentes de educação.

Essas concepções diferenciadas engendram contradições implícitas e explícitas. Mediante esse movimento de desacordo formulou-se uma tese central cujo desdobramento produziu três outras teses que, articuladas entre si, materializam as contradições das políticas públicas de formação continuada implementadas no CFPM/COFM/GFM no período de 2000 a 2006 e são objeto do presente capítulo.

3.1. Tese Central: As mudanças na denominação do espaço da formação revelam mudanças das políticas públicas de formação continuada.

No capítulo anterior foi reconstituída a história do espaço destinado pelo Poder Público Municipal à materialização das políticas públicas de formação continuada. Ressalta-se, neste item, as mudanças na denominação desse espaço enquanto intervenção na realidade da formação continuada docente, ou seja, enquanto política pública. Partir desse pressuposto significa destacar que não se está questionando o nome de um prédio ou monumento, mas afirmando que os conceitos são identidades políticas, históricas, epistemológicas, sociais e culturais⁵⁶.

É nesse sentido que a tese em tela refuta a possibilidade de neutralidade das mudanças de nomenclatura do espaço de formação, evidencia em seus desdobramentos ações que a comprovam e encontra legitimidade ao ter como ponto de partida a perspectiva seguinte: “os conceitos, enquanto representações no plano do pensamento do movimento da realidade, não são alheios às relações de poder e às relações de classe presentes na sociedade. Pelo contrário, **são mediações de sua explicitação ou de seu mascaramento**” (FRIGOTTO, 1996, p.91 – grifo nosso).

Nessa linha de argumentação o CFPM/COFM/GFM é uma política pública enquanto intervenção na realidade social e, cada terminologia representa o rumo das políticas de formação continuada a serem legitimadas no Programa de Formação Continuada Tapiri⁵⁷, enquanto desdobramento dessas políticas⁵⁸. Assim, o CFPM nasce junto com o Programa, ou

⁵⁶ Por cultura entende-se: “o modo como, em condições determinadas e não escolhidas, os homens produzem materialmente (pelo trabalho, pela organização econômica) sua existência e dão sentidos a essa produção material (MOURÃO, 2006, p.122).

⁵⁷ Programa apresentado no capítulo anterior.

⁵⁸ Uma ressalva se faz necessária a respeito das terminologias: política e programa. Essa necessidade decorre da distinção e graus decrescentes de abrangência atribuídos a esses termos no senso comum, na área de administração, teoria de organização ou técnicas de planejamento. Assim, política refere-se a um conceito mais

seja, formulação e execução⁵⁹ das políticas públicas de formação continuada estão articuladas entre si e assim permanecem até 2005.

Essa perspectiva pode ser confirmada nas duas primeiras versões desse programa que datam do período da denominação CFPM. A análise desses documentos permitiu entender que a segunda versão complementa a primeira, se configurando, de fato, como continuidade do Programa.

Entretanto, em 2006, mesmo ano em que há a reestruturação administrativa da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, as ações de formação passam a acontecer mediante o que está previsto no documento que é apresentado como “redimensionamento do Programa de Formação Continuada Tapiri do CFPM 2006”. A análise desse documento, mediante as categorias estabelecidas como norteadoras para caracterizar as perspectivas teóricas e práticas da formação continuada presentes nos documentos que compõem o Programa de Formação Continuada Tapiri, permitiu a compreensão desse documento como ruptura com as versões que o antecedem⁶⁰. Ou seja, como foi defendido no capítulo anterior, este documento revela o teor de um outro programa de formação⁶¹.

Nesse sentido, a elaboração de um novo documento que redimensiona o programa de formação continuada vai ao encontro da mudança de Centro de Formação Permanente do Magistério – CFPM - para Coordenadoria de Formação do Magistério - COFM. A análise dos dados obtidos, mediante os conteúdos dos documentos e a narrativa dos entrevistados, conduziu ao pressuposto de que reside nas finalidades da formação continuada o aspecto essencial que revela esse caráter de ruptura. Essas finalidades estão diretamente relacionadas ao movimento de articulação entre formulação e execução das políticas públicas.

Pois, o CFPM, enquanto política pública⁶² materializada por indivíduos reais que agem mediante suas condições materiais de existência, sendo essas previamente elaboradas ou

abrangente de intervenção na realidade social e programa se constitui em uma das diversas ações em que se desdobra uma política (DRAIBE, 2001).

⁵⁹ Formulação e execução são etapas distintas das políticas públicas. Ver a esse respeito: Draibe (2001); Baptista (1991); Arretche (2001).

⁶⁰ Esse posicionamento diverge do entendimento dos/as formadores/as entrevistados, pois suas narrativas evidenciam a concepção deste documento como versão do Programa de Formação Continuada Tapiri. Entende-se ainda que o termo redimensionamento, presente na apresentação do documento permite uma dupla compreensão: pode significar ampliação/redução em relação às dimensões anteriores, sem contudo modificar a essência, ou dar outra dimensão e aí sim, modificando a essência. Esta tendência será demonstrada posteriormente.

⁶¹ Esta questão será aprofundada no item 3.1.2.

⁶² Conforme Belloni (2001), política pública é uma ação intencional do Estado junto à sociedade visando responder às demandas e necessidades sociais enquanto direitos sociais. Sob esse pressuposto o CFPM é uma ação do poder Público Municipal para responder, dentre outras demandas, as demandas de melhoria da qualidade da rede de ensino, via formação continuada de professores. A relação teoria e prática que contemplará essa formação vai ser definida pelos responsáveis pelas ações formativas e podem estar ou não de acordo com a

elaboradas por eles próprios (MARX E ENGELS, 1991), nasce, com o aval da gestão da Secretaria, como formulador e executor de políticas públicas de formação continuada. E nessa condição conduzem o processo formativo para contemplar o desenvolvimento profissional do docente mediante uma formação de natureza teórica e epistemológica.

Entretanto, em 2006, que consiste no segundo ano de mandato da gestão que sucedeu a gestão que fundou o CFPM, o Centro de Formação Permanente do Magistério passa a ser Coordenadoria de Formação do Magistério – COFM. Entende-se que as atividades de formulação e execução das políticas são separadas, uma vez que a designação Coordenadoria de Formação do Magistério confere o caráter de coordenação à função daqueles mesmos indivíduos que compunham o até então CFPM.

Vale ressaltar que esses indivíduos continuam sendo reais e suas ações refletem suas condições materiais de existência, sejam elas pré-determinadas ou determinadas por eles. Por esta razão eles contemplam as perspectivas de agora coordenadores de formação (isso fica claro no conteúdo do documento que se refere ao redimensionamento do Programa de Formação Tapiri – DOC.3) sem abandonar seus ideais de formação. Entretanto, os/as formadores/as não percebem que não cabe mais a eles formularem políticas, no sentido de intervenção na realidade social (o que fica claro em suas narrativas e no motivo para a reforma administrativa, na qual o COFM passa a GFM).

O movimento que engendra essas mudanças será abordado nas teses seguintes e evidenciará que a necessidade de insistir na pseudoneutralidade dessas mudanças gera perguntas que implicam em respostas ancoradas em opções políticas que precisam ser assumidas.

O ponto de partida para elaboração da tese que se refere às mudanças de nomenclatura como mudanças nas políticas públicas de formação continuada foi o antagonismo presente entre as narrativas dos/as formadores/as e a narrativa do G2, em relação à extinção ou não do Centro.

As narrativas foram organizadas no quadro abaixo. Vale ressaltar que não havia nenhuma pergunta direcionada a detectar ou não a existência do Centro, uma vez que já se trabalhava com a perspectiva que as mudanças de nomenclatura extinguiriam o Centro de Formação. A fala do gestor se contextualiza no momento em que a pesquisadora, ainda formulando uma pergunta, se refere ao espaço da formação como: *antigo centro*, neste momento G2 a interrompe, corrigindo-a, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 - Materialidade do Centro de Formação do Magistério no momento da entrevista (2007)

Perspectiva dos/as Formadores/as	Perspectiva dos Gestores da Secretaria
<p>“As pessoas não entendem, mas a gente vê aí a Fapeam, eles tão querendo colocar o Amazonas à frente, como o Estado que faz pesquisa voltada pro seu próprio desenvolvimento regional e nós <i>já tínhamos</i> um Centro de Formação de professores, em Manaus” (F1, grifo nosso).</p> <p>“Enquanto política, <i>ele existia</i> enquanto um programa como uma política de um grupo, mas não efetivamente como uma política da Secretaria” (F.4, grifo nosso).</p> <p>“Não existe mais CFPM, nós somos Gerência de Formação do Magistério” (F.3)</p>	<p>Continua sendo o centro, ele mudou a vinculação dele e isso foi também um mal entendido que teve. O que aconteceu? Na reforma administrativa o centro ficou vinculado a uma coordenadoria, que era coordenadoria de formação. Hierarquicamente funciona: secretário, sub-secretário e as coordenadorias. Embaixo das coordenadorias, as gerências. O que aconteceu? Na reforma, lá atrás, em abril de 2006, há mais ou menos um ano e meio atrás foi feita a reforma administrativa então a coordenadoria de formação ficou no mesmo nível das outras coordenadorias [...], as coordenadorias estavam no mesmo pólo hierárquico e isso criou um problema entre as coordenadorias, a coordenadoria de formação discordava da coordenadoria de gestão que coordenava o processo [...] então fizemos uma mexida no organograma, transformamos a coordenadoria de formação numa gerência vinculada à coordenadoria de gestão. Isso foi uma celeuma danado porque disseram que estavam desprestigiando a formação, estava acabando o Centro de Formação e absolutamente isso não aconteceu, o Centro continua existindo só que agora ele está vinculado a uma gerência de formação e ligado a coordenadoria de gestão. Ou seja, o Centro de formação não é o lugar para pensar a política de formação, a política de formação é uma política de governo.</p>

Fonte: elaboração da pesquisadora com base nas informações obtidas nas entrevistas, 2007.

Para entender o movimento de vinculação do CFPM na estrutura organizacional da SEMED, ressaltado por G2, apresenta-se os organogramas publicados no Diário Oficial do Município resultantes de suas respectivas reformas administrativas (Figura 5)

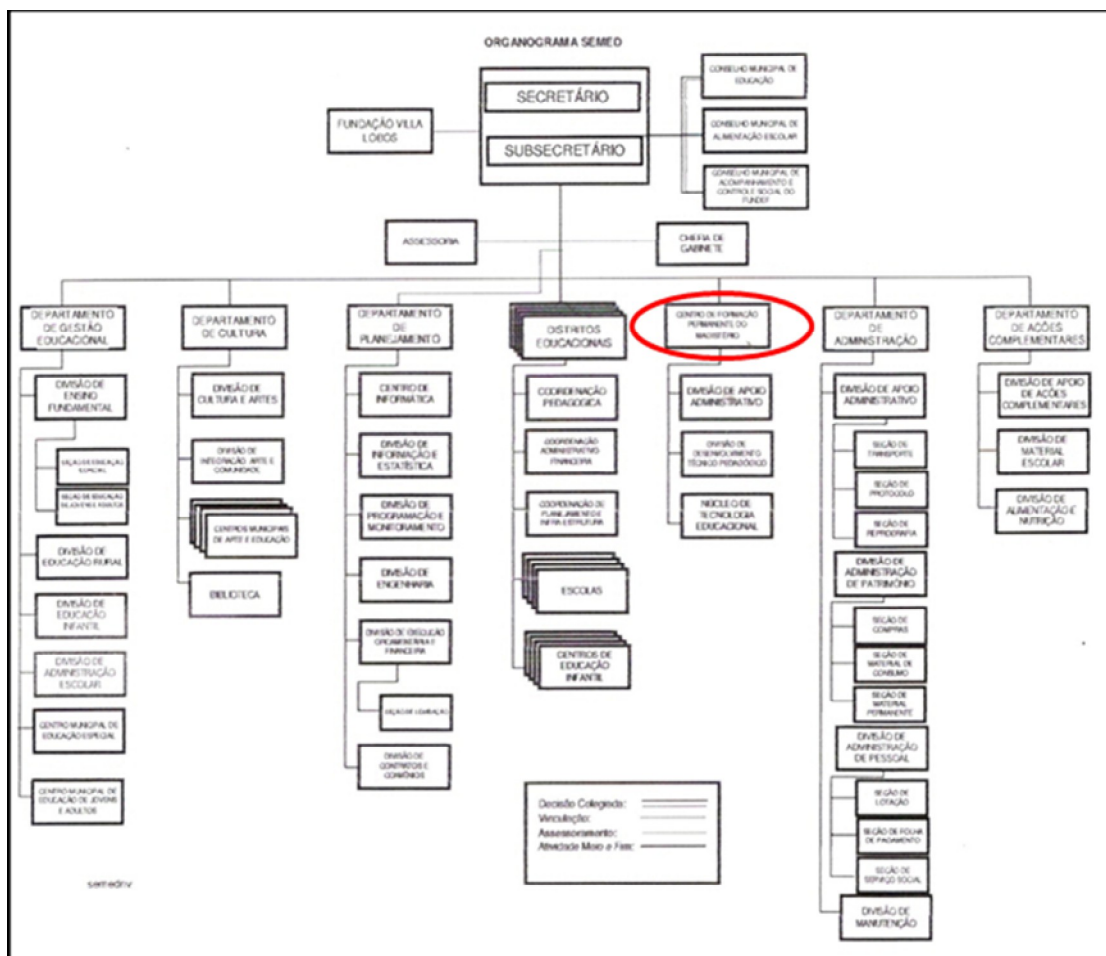


FIGURA 5 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: Diário Oficial – Órgão Oficial do Município de Manaus. Republicado em 12 de setembro de 2001 – grifo nosso.

Conforme o Decreto 5.715 de 30 de julho de 2001, republicado no Diário Oficial do dia 12 de setembro de 2001, a estrutura organizacional da SEMED está representada pelo organograma apresentado na Figura 5. Como pode ser observado, o Centro de Formação Permanente do Magistério figura nesta estrutura organizacional no mesmo nível hierárquico dos demais departamentos, com exceção do departamento de planejamento. O que confirma a tendência, apontada anteriormente, do *status* do CFPM como formulador e executor de políticas públicas de formação continuada docente. Essa estrutura também legitima a narrativa de G1, ao responder a pergunta: o Centro nasce, na sua gestão, como executor ou como formulador de política pública?

Acho que como os dois. Ele executava todas as formações que nós programávamos dentro da Secretaria e eles também buscavam trazer os professores para formação, vamos dizer, um incentivo muito grande [para a valorização profissional]. Com 100% de autonomia não, porque existia uma estrutura dentro da Secretaria então dali

de dentro das discussões nos recebíamos um relatório [...]. Então eles formulavam as sugestões das propostas políticas e logo em seguida a gente já implantava no nosso plano geral, anual de aplicação de recursos. Eles faziam as duas funções: formuladores de políticas e executores dessas políticas. Porque como ele era ligado a um departamento, o departamento de ensino, no começo eles estavam ligados ao departamento depois eles foram se desmembrando, tomando autonomia, mas eles participavam sim da elaboração das políticas também.

A Figura 6 representa parte do organograma que demonstra a mudança na estrutura operacional da Semed. Essa mudança fica consubstanciada pelo decreto 8.396 de 20 de abril de 2006, publicado no Diário Oficial do Município em 20 de abril de 2006.



FIGURA 6 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: Diário Oficial – Órgão Oficial do Município de Manaus. Publicado em 20 de abril de 2006 – grifo nosso.

Em relação a aspectos hierárquicos, é possível observar, mediante os demais níveis de decisão, a permanência de *status* do órgão responsável pela formação docente. Entretanto, o que antes se denominava Centro de Formação Permanente do Magistério, agora é Coordenadoria de Formação. Para G2, essa mudança decorre da necessidade de unificar a nomenclatura vigente na estrutura operacional da SEMED⁶³.

Ressalta-se que o processo de investigação delimitou o período de 2000 a 2006 para a análise das políticas de formação continuada docente. Entretanto, a reforma administrativa de

⁶³ Volta-se a destacar que refuta-se a condição de neutralidade das mudanças de nomenclatura. Essa questão será aprofundada posteriormente.

23 de maio de 2007 será abordada porque dá outra denominação ao órgão responsável pela formação e é continuidade das diretrizes políticas de 2006.

Nesse sentido, a Figura 7 representa a nova estrutura operacional da SEMED, na qual, Coordenadoria de Formação do Magistério passa a ser Gerência de Formação do Magistério.

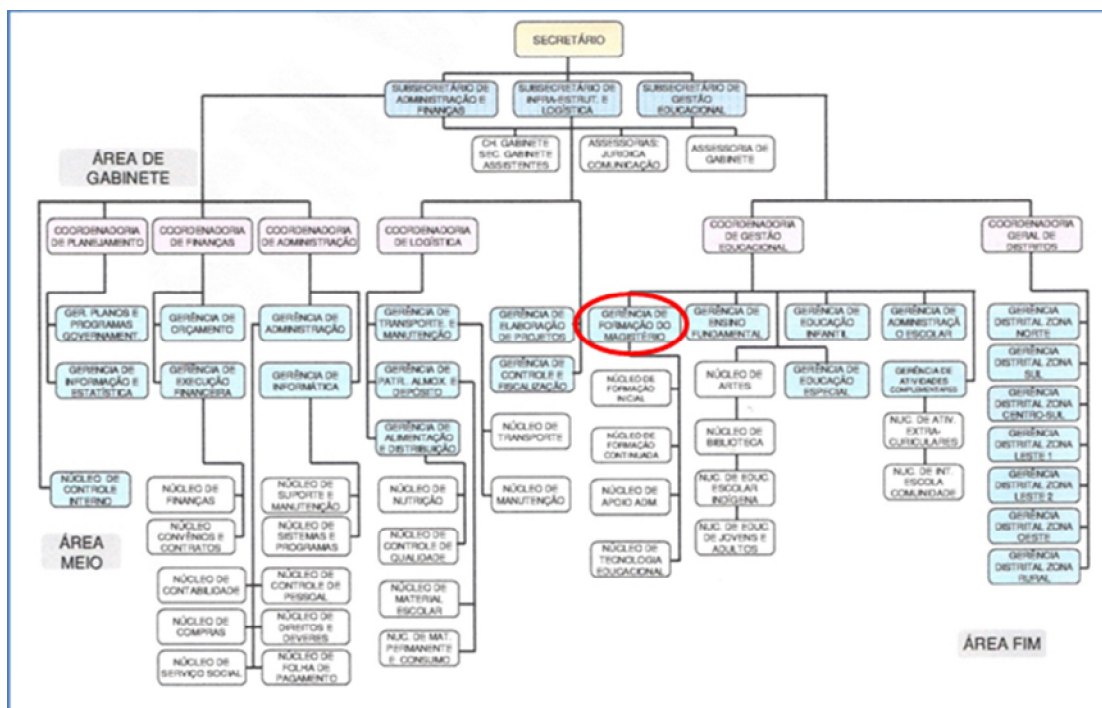


FIGURA 7 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: Diário Oficial – Órgão Oficial do Município de Manaus. Publicado em 28 de maio de 2007 – grifo nosso.

Resgata-se neste momento, que foi a constatação de divergência entre formadores/as e gestores a respeito da materialidade do Centro de Formação que apontou para a necessidade de se analisar a estrutura organizacional legitimada nos organogramas anteriormente ressaltados. Ou seja, para os formadores o Centro de Formação termina quando passa a se chamar Coordenadoria de Formação. Para os gestores o Centro continua existindo o que muda é a vinculação dele. A explicação é: o fato do CFPM não constar no organograma se deve a um padrão da prefeitura de não figurar, nos organogramas, os Centros.

Entretanto, ao tentar localizar o Centro de Formação na estrutura organizacional, a narrativa de G2, deixa margem a uma contradição, como se pode observar na assertiva a seguir:

Por que não tem no organograma? Porque todos os Centros da prefeitura não aparecem no organograma. Na Semed você tem três centros: Centro de Formação Permanente, tem o Cemasp, que é o Centro Municipal de Atendimento Sócio-psicopedagógico [...] e tem o Centro Cultural São José. Nenhum desses centros aparece no organograma, porque foi o padrão da reforma administrativa que os centros não aparecessem no organograma. Agora, o que antes estava aqui nessa caixinha passou a gerência, desceu um nível e o que era gerência virou núcleo: núcleo de formação inicial e núcleo de formação continuada. *Mas isso aqui, que era departamento que cuidava da formação, esse setor da Semed, que virou coordenadoria depois, e continuou existindo, e agora virou gerência e continua existindo, está aqui. Só que ele está fora da estrutura do organograma porque todos os centros estão fora, mas o setor que cuida da formação continua* (grifo nosso).

Mediante essa perspectiva, constata-se que para os formadores/as (o que já estava explícito na fala de F4) Centro de Formação não é denominação de um espaço, concepção presente na assertiva de G2 ao constatar a existência/continuidade do setor que cuida da formação. Ou seja, as mudanças de nomenclatura, sintetizadas na narrativa acima, revelam/ocultam um campo de disputas de projetos de formação continuada diferentes: de um lado estão os formadores/as entrevistados e de outro a Secretaria representada por seus gestores.

Partir desse pressuposto implica constatar que embora os gestores insistam na existência do CFPM, ele pode existir como espaço físico, uma vez que não foi implodido, mas enquanto política pública ele some do organograma e, é sobreposto pela política cuja tendência é **“estar de acordo com as políticas definidas pela Prefeitura através da secretaria, de acordo com o que é mandado pelo MEC, pela realidade da escola e a gente tenta conciliar as duas coisas”** (G2 – grifo nosso). Esta afirmação evidencia uma concepção taylorista de trabalho, na qual uns pensam e outros executam. Esta concepção ao se materializar, evidencia as disputas de poder existente no cotidiano dos processos educacionais.

O movimento que engendra as mudanças de nomenclatura articuladas às mudanças de rumo das políticas públicas de formação continuada encontra concretude no desenvolvimento das três teses que consistem no desdobramento do que foi defendido neste item.

3.1.1. Primeira Tese: O Centro de Formação Permanente do Magistério (CFPM) é formulador e executor das políticas públicas de formação continuada

As políticas públicas de formação continuada são discutidas neste trabalho sob o contexto de suas determinações mais amplas: a sociedade capitalista em tempos de mundialização do capital. Resgatar esse princípio neste momento significa situar à concretude

dos projetos de formação continuada docente no campo de disputas estabelecido por mais que um modo de produção, um modo de organização da sociedade. Ou seja, é preciso adjetivar as relações sociais estabelecidas nessa organização: relações sociais capitalistas.

Capitalistas porque se referem a relações estabelecidas em uma sociedade cujo objetivo essencial é acumulação, concentração e centralização de capital. Sendo a educação uma prática social e uma realidade do trabalho docente, ter essa perspectiva é fundamental para conceber as políticas públicas de formação continuada sob o seguinte paradoxo: como legitimação de uma realidade que, para acumular, concentrar e centralizar capital subordina a condição humana ao lucro ou como instrumento de luta de uma categoria profissional que ocupa uma posição importante mediante o desafio de construção de relações sociais numa perspectiva alternativa à lógica capitalista.

Daí a importância de se destacar que o Centro de Formação Permanente do Magistério, enquanto política pública de formação continuada, nasce sob o contexto de consolidação das políticas neoliberais, defensoras das leis naturais do mercado, que visam situar o Brasil na cadeia capitalista mundial. Essa tendência pode ser confirmada na assertiva de Freitas (2004):

As políticas educacionais, particularmente no campo da formação de professores em nosso país, situam-se nos marcos das reformas educativas que se desenvolvem nos países da América Latina, desde o final da década de 1970, em resposta a crise de acumulação do capitalismo e têm como objetivo adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado (p.90).

É nessa linha de argumentação que a análise feita por Barroso e Viseu (2003) a respeito das formas de regulação⁶⁴ institucional no sistema educacional português nos domínios de currículo, oferta escolar e formação de professores, entre outros, demonstra o viés de controle que assumem as políticas de formação continuada por meio de um sistema de financiamentos, de legitimação de ações de formação, bem como do papel dessa formação na progressão de carreira do docente. Vale ressaltar que, o referido autor destaca a confluência destas e de outras medidas em diversos países e que isso representa a emergência de “processos de integração supranacional das economias e das políticas” (idem, p.84) e a disseminação das retóricas alardeadas pelos centros de decisão e difusão internacionais.

Nesse sentido, entende-se que são tecidas em âmbito mundial realidades que favorecem o modo de produção, acumulação e organização da sociedade capitalista. Essa

⁶⁴ De acordo com Mourão (2006) para os teóricos regulacionistas a existência de formas institucionais regulando as várias relações sociais é fundamental para a garantia de um regime de acumulação.

tessitura supranacional lembra o movimento de expansão explicitado nas premissas de Marx e Engels (2006), a respeito modo de produção capitalista no século XIX:

[...] a burguesia, pelo aperfeiçoamento rápido de todos os instrumentos de produção, pelos meios de comunicação imensamente facilitados, arrasta todas as nações, até a mais bárbara, para a civilização [...] compele todas as nações, sob pena de extinção, a adotar o modo de produção burguês. Compele-as a introduzirem o que chama de civilização no seu meio, ou seja, a se tornarem burguesas. Resumindo, cria um mundo a sua imagem (idem, p.16).

É, também, sob a configuração do modo de produção capitalista no século XXI e na perspectiva de controle do trabalho docente que Shiroma (2003) discute a profissionalização docente. A autora demonstra que a utilização deste termo alcunhado nos documentos oficiais que balizaram a reforma educacional brasileira a partir da década de 1990, aponta para um “novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas” (idem, p.74).

Em que pese conceber o CFPM como intervenção na realidade da formação continuada, não se pode perder de vista sua determinação histórica. Ou seja, o Centro de Formação Permanente do Magistério nasce no contexto acima apontado, onde as políticas públicas de formação continuada representam consolidação da hegemonia capitalista⁶⁵, via formação de professores.

Entretanto, o grupo de sujeitos reais entrevistados que atuam no CFPM desde sua origem, ao propor e implementar o Programa de Formação Continuada Tapiri, que aponta uma tendência de formação omnilateral⁶⁶, assume a condição de formulador das políticas implementadas naquele espaço. Essa concepção de formação omnilateral consiste em opções políticas, teóricas e metodológicas assumidas por esses sujeitos desde o nascimento do CFPM. Vale ressaltar que essas opções se consolidam mediante a materialidade das condições de existência, das quais são sujeitos que as determinam e são determinados por elas.

É nesse sentido que se entende as políticas de formação continuada implementadas no CFPM como campo de disputas. Pois, a análise, sobretudo, das narrativas dos/as gestores/as e dos/das formadores/as entrevistados/as propiciou entender o CFPM sob três aspectos: como política de formação continuada da SEMED, como órgão da SEMED que cuida da Formação

⁶⁵ Entende-se hegemonia sob perspectiva Gramsci (1988), ou seja, no sentido de unificação e conservação de um determinado bloco social, por meio da ideologia.

⁶⁶ Para Frigotto (1996, p.92), esta concepção de formação a ser contemplada na “formação, qualificação e profissionalização humana do educador e do educando”, contempla “dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano do conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético”.

Continuada e ao nascer junto com o PFCT elaborado e executado por sujeitos históricos reais, o CFPM como política de formação desses sujeitos.

Assim, o CFPM como política e como órgão do Poder Público Municipal nasce em uma realidade determinada pelas políticas neoliberais, cujo teor é adequar a humanidade às relações “naturais” capitalistas. Porém, ao ser composto por sujeitos históricos reais, os projetos formativos podem legitimar a realidade que o determinam ou contemplar a necessidade de uma realidade alternativa.

Sob essa linha de argumentação, no ano 2000 o CFPM enquanto política de formação continuada foi viabilizada pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação que pensaram a melhoria da qualidade de ensino mediante formação de professores. Mas é o grupo de profissionais que assume as ações de formação, que também almeja a melhoria da qualidade de ensino, que elabora e implementa o PFCT configurando o CFPM como política de desenvolvimento profissional e pessoal do docente. Esse grupo concebe que esse desenvolvimento é contemplado mediante sólida formação teórica e encontros para discussão das práticas efetivadas.

Assim, o PFCT elaborado por esses sujeitos reais consiste na materialidade da política desse grupo ao referendar a concepção de formação continuada como desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Entende-se que a condição do CFPM como elaborador de políticas de formação continuada nasce nesse período e se consolida durante os anos da gestão que o inaugura, uma vez que para essa gestão autonomia está relacionada a aval, como se pode confirmar na narrativa de um/a dos/das gestores/as da época a respeito da autonomia do CFPM para elaboração das políticas: “com 100% de autonomia não, porque existia uma estrutura dentro da Secretaria então dali de dentro das discussões (CFPM) nos recebíamos um relatório” [...].

Conforme o histórico delineado no capítulo anterior, em 2005, em decorrência das eleições para Prefeitura em 2004, outro grupo político assume o Poder Municipal e define a nova gestão na SEMED. A narrativa de F2 expressa o que esse período representou para o CFPM:

A maior parte de 2005 a atual gestão nos apoiou mesmo, naquilo que foi possível houve apoio sim, apoio logístico, apoio de recursos humanos, apoio de viagem, alguns formadores viajaram para encontros fora, foi bem visível, foi bem presente, havia uma possibilidade de formar uma consultoria [...] (F.2).

Em que pese considerar, como ressalta Paro (2001), que a disponibilização de recursos é condição essencial para a autonomia, as atitudes da nova gestão contemplavam as

concepções de formação presentes no PFCT, que é a legitimação das políticas de formação continuada elaboradas e implantadas naquele espaço até aquele momento, ao viabilizar recursos.

As concepções legitimadas no PFCT emergem das narrativas dos sujeitos históricos reais entrevistados e seus sentidos são (re) construídos nas ações de formação implementadas por esses sujeitos. As narrativas que as contemplam foram agrupadas no Quadro 6:

Quadro 6 – CFPM como política dos formadores: narrativas dos sujeitos

[...] Em busca de construir uma identidade de formação local, regional, que a gente já tinha muitos programas que vinham prontos do MEC, nós queríamos, sonhávamos de ter um programa de formação local porque partindo da nossa realidade de Educação Municipal, já que nós vemos também a formação vinculada à pesquisa teria, a articulação necessária para gente começar a investigar a realidade da educação no município e o Programa de Formação Continuada Tapiri teria essa cara regional, mais local [...] O termo formação ele é mais abrangente porque formar é alguma coisa que vai se constituindo, então remete mais a processos, então acho que o professor, a professora, o formador, a formadora, são responsáveis pela sua própria formação. Nesse sentido, sujeitos desse processo [...]

[...] Nós não queríamos tutelar os professores, como poderia executar numa prática de treinamento em que eles iriam ficar dependentes sempre ali da nossa tutela. Mas a gente ousava assim, uma educação como prática social de humanização, algo relacionado também com a idéia do professor reflexivo [...] (F1).

[...] a identidade local eu penso que tem que ficar registrado que a equipe que estava lá, ela foi se fortalecendo no sentido de buscar esse programa de Formação Continuada, porque se nós fossemos pensar numa leitura mais crítica nós podemos perceber que na verdade, a vontade política de um prefeito talvez estagnasse na vontade de se projetar nacionalmente, mas se os atores sociais que foram chegando nesse centro não tivessem abraçado a idéia da concepção da formação continuada, teria parado ali. Os programas teriam se limitado a projetos do MEC, que ninguém despreza, mas ao mesmo tempo havia uma vontade, um desejo muito grande de estar estudando e buscando uma identidade local [...] (F.2).

[...] Então, essa simbologia do Tapiri, além dessa questão da complexidade, tem essa questão do local onde você encontra várias pessoas de regiões próximas e nessa reunião se troca conhecimentos, através da conversa, através do diálogo, simbolizando aí a importância da construção coletiva do saber [...]

[...] Essa formação continuada, ela deixa de ser formação continuada por que ela termina não sendo efetivada. Ela passou a ser formações pontuais porque não se tinha, dentro das condições dadas, condições efetivas para os professores estarem ali presentes [...] (F.3)

[...] Ele recebe esse nome de Tapiri porque nós queríamos dar uma cara própria, dar uma identidade à formação do município de Manaus [...] tendo em vista que embora nós tenhamos começado num programa ousado, toda essa falta de condição e a não-visão do que poderia acarretar politicamente esse programa, os cortes que nós tivemos, o fato de termos de implantar alguns programas que nós não gostaríamos de estar à frente [...]

[...] O nosso objetivo não era atender toda rede, não era fazer um trabalho de massa, mas um trabalho mesmo a longo prazo, que a gente pudesse ir desenvolvendo nos professores, nos educadores da rede, o gosto pelo processo de formação tentando criar uma cultura de estudo nas escolas [...] (F.4).

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas entrevistas, 2007

Mediante o exposto, os documentos produzidos e as narrativas dos/as formadores/as entrevistados/as, que atuam no CFPM desde sua concepção, apontam para as concepções de formação continuada como processo de desenvolvimento pessoal e profissional do docente, a ser contemplado por um programa articulado às especificidades regionais⁶⁷ e com ênfase a uma cultura de estudos.

Essa concepção foi se solidificando ao longo dos anos. O fato de ter autonomia para pensar e efetivar os processos formativos, apesar dos entraves causados pela falta de disponibilidade de recursos, e o fato de obter esses recursos em 2005, foi fortalecendo essas concepções. Em que pese lembrar que o processo de concepção e consolidação do CFPM é concorrente com o processo de concepção e consolidação dessas concepções, o CFPM passa a ser uma política do grupo de sujeitos históricos reais que, pelas condições dadas e as condições conquistadas por eles, se constituem em formuladores e executores das políticas implementadas naquele espaço.

3.1.2. Segunda Tese: Novos rumos para as políticas de formação continuada: A Coordenadoria de Formação do Magistério (COFM) é executora das políticas públicas de formação continuada.

A reforma administrativa realizada em 2006 representa a maneira de administrar da gestão que assumiu a Secretaria em 2005. Um dos gestores entrevistados resume a dinâmica efetivada por essa reforma: “hierarquicamente funciona: secretário, subsecretário e as coordenadorias.” (G2)⁶⁸. Quais as implicações práticas dessa reforma? Quais as imbricações dessa reforma com o PFCT versão 2006 (DOC.3)?

Na prática, surge na estrutura organizacional da SEMED a nomenclatura Coordenadoria de Formação do Magistério - COFM. Conforme foi abordado anteriormente (item 3.1) para os/as formadores/as entrevistados CFPM passa a ser COFM após a reforma administrativa e os gestores vinculam CFPM a COFM. Essa perspectiva dos/as gestores/as aponta para uma tendência que separa em dois âmbitos, as atividades de formulação e execução de políticas.

É nesse mesmo ano, 2006, que os/as formadores/as trabalham as ações de formação mediante ao que eles/as denominam como uma nova versão do PFCT (DOC.3). De acordo com o que foi ressaltado no item 3.1, entende-se esse documento como **uma ruptura das**

⁶⁷ Apreende-se essa ênfase das especificidades regionais como necessidade de autonomia em relação aos programas do MEC.

⁶⁸ Ver Organograma na página 79.

concepções defendidas nos documentos anteriores. Esse entendimento surge mediante dois elementos presentes no DOC.3: o primeiro se refere à responsabilização pela cultura de estudos e o segundo se refere à questão da autonomia institucional.

Em que pese lembrar que o CFPM nasceu como promotor da cultura de estudos (objetivo proclamado no DOC.1, 2000, p.15), esse movimento de ruptura fica claro no fragmento a seguir:

Consideramos que neste processo a Equipe Escolar doravante composta pelo gestor, pedagogo(s), articulador de tecnologias interativas e subcoordenador de eixos, será a *principal mediadora* do processo de desenvolvimento da cultura de estudos na escola, bem como da reflexão, elaboração e desenvolvimento do seu Projeto Formativo em uma ação verdadeiramente coletiva (DOC.3, 2006, p.2, grifo nosso)

Ao se resgatar a problemática da Equipe Escolar ressaltada no capítulo anterior, item 2.2.3.2, como política não efetivada, percebe-se que a promoção da cultura de estudos na escola não aconteceu⁶⁹. Ou seja, rompe-se um dos sustentáculos do PFCT.

No que tange a autonomia institucional, ela é contemplada nas duas primeiras versões do PFCT como condição necessária para a conquista de identidade do Centro de Formação Permanente do Magistério. Não obstante, o documento em tela expressa a necessidade do/a formador/a “gerir conhecimento e a autonomia intelectual, associada ao projeto político de educação Pública da Secretaria Municipal de Manaus, nos seus desdobramentos e discussão coletiva” (DOC.3, 2000, p. 15).

Ao pressupor autonomia como liberdade, de que autonomia intelectual se fala ao condicioná-la a estar de acordo com um projeto em específico, no caso, o projeto político de educação pública da Secretaria Municipal de Manaus? Não obstante, ao se levar em consideração que a referida Secretaria, tem um prazo de validade, uma vez que os sujeitos históricos reais que a ocupam permanecem o tempo relativo aos compromissos assumidos com a gestão do Poder Público Municipal vigente, como seria possível gerir autonomia intelectual mediante as flutuações típicas da gestão pública?

Mediante o exposto é que se entende o DOC.3 como um outro programa, que apesar de manter a mesma denominação rompe com aspectos essenciais que caracterizam o CFPM e arrefece sua luta por busca de identidade. Entretanto, contemplam a estrutura organizacional legitimada na reforma administrativa onde CFPM dá lugar a COFM.

Assim, a COFM é executora das políticas públicas de formação continuada, políticas estas articuladas ao Projeto de Educação Pública da Secretaria. Lembrando que um grupo de

⁶⁹ A cultura de estudos na escola é motivo de pesquisa de Mourão (2007) ao implementar o projeto intitulado “O cotidiano escolar: construindo novas metodologias”.

pessoas com opções políticas definidas exclui a abstração presente no termo Secretaria, a mudança de nomenclatura revela, além de um modo de administração de uma determinada gestão, as mudanças das políticas públicas de formação continuada. Entretanto, apreende-se nas narrativas de todos os sujeitos entrevistados, que essas mudanças ficam transparentes mesmo em outra mudança, a mudança que transforma a Coordenadoria de Formação do Magistério em Gerência de Formação do Magistério. Essa tendência será apontada na próxima tese.

3.1.3. Terceira Tese: As divergências a respeito das funções da COFM se agudizam: Gerência de Formação do Magistério (GFM)

A análise dos documentos e narrativas dos sujeitos entrevistados permitiu o entendimento de que até 2005 as políticas de formação continuada implementadas no, até então CFPM, eram elaboradas e executadas pelo grupo de formadores/as que assumiam as ações de formação naquele local. Entende-se ainda, que a concepção de formação continuada desse grupo remete a processo de desenvolvimento profissional e pessoal, mediante reflexão das práticas pedagógicas ancoradas em sólida formação teórica.

Para gestão que assume a SEMED em 2005 e que realiza a reforma administrativa em 2006, a formação continuada deve preencher as lacunas deixadas pela formação inicial e contemplar de maneira mais visível a realidade da sala de aula, na qual o aluno espera um retorno. Conforme os gestores, devido o CFPM realizar ações formativas excessivamente teóricas os resultados práticos não chegavam às escolas.

Não obstante, o desejo de autonomia institucional do grupo de formadores/as que fundaram CFPM e compõe a COFM passa a ser um complicador para essa gestão que atribui a esse órgão que implementa a formação continuada, a função, prioritária, de executores das políticas que são definidas no âmbito da Secretaria por se constituírem em políticas de governo⁷⁰.

A respeito do impasse que se instaura, mediante o desejo de autonomia da COFM e a definição de seu papel de executora de políticas por parte dos novos gestores, a narrativa de

⁷⁰ Vale ressaltar, que as ações de formação eram contempladas por outros órgãos da SEMED, como os Distritos Educacionais e o Departamento de Gestão. Segundo os gestores da gestão atual, na gestão passada acontecia o seguinte: “a gente tinha departamento de gestão e departamento de formação, que era o Centro de Formação que tinha status de departamento na época, era o mesmo nível. O departamento de gestão, por uma escolha da outra administração, ia naquela direção da qualidade total em educação e uma série de outras coisas e os formadores discordavam dessa política e faziam uma formação de outro tipo, mais Freiriana, mais crítica[...] A Secretaria era esquizofrênica, chegava na escola determinação da coordenadoria de gestão, que tinha que trabalhar qualidade total e os professores chegavam na formação, criticava-se a qualidade total”.

G2 contextualiza a necessidade da nova reestruturação da SEMED realizada em maio de 2007:

Em abril de 2006 foi feita a reforma administrativa então a coordenadoria de formação ficou no mesmo nível das outras coordenadorias, isso criou um problema. Qual era o problema? A coordenadoria de formação, ela queria pensar as políticas de formação da Secretaria. Quando na verdade, a coordenadoria de formação pensa as políticas conjuntamente quando se discute as políticas, mas, uma vez discutidas e definidas as políticas, a COFM implementa. Mas como está no mesmo nível hierárquico, isso criou um problema entre as duas coordenadorias, a de formação e a de gestão. Às vezes a COFM discordava da Coordenadoria de Gestão, e é a coordenadoria de gestão que coordenava o processo. Então, nós fizemos uma mexida no organograma, transformamos a coordenadoria de formação em uma gerência vinculada à coordenadoria de gestão. Isso foi um celeuma danado, porque disseram que estavam desprestigiando a formação, que estava acabando com o Centro de Formação. E absolutamente, não aconteceu. O Centro continua existindo, só que agora ele tá vinculado a uma gerência de formação e ligado à coordenadoria de gestão. **Ou seja, o Centro de Formação não é lugar pra pensar as políticas de formação. A política de formação é uma política de governo. O prefeito dá as linhas, a gente desenha, na hora do desenho ouve todo mundo, inclusive o pessoal da formação, mas na hora de implementar, não há o que se discutir.**

É nesse contexto que COFM dá lugar a Gerência de Formação do Magistério – GFM. Algumas considerações se fazem necessárias em relação a dois aspectos. O primeiro aspecto se refere ao fato de que o CFPM na estrutura anterior da SEMED já tinha o mesmo nível hierárquico com os demais departamentos, agora coordenadorias. Ou seja, estando as duas coordenadorias no mesmo nível hierárquico não poderia a coordenadoria de gestão coordenar o processo formativo sob a responsabilidade da COFM. O segundo aspecto é que, conforme já foi abordado anteriormente o CFPM deu lugar a COFM, mas com os mesmos sujeitos históricos reais que exerciam, por condições determinadas ou conquistadas, as funções de formuladores e executores das políticas implementadas naquele local, daí decorre a insistência e resistências mediante a Coordenadoria de Gestão.

Esses dois aspectos conduzem a um terceiro, considerado essencial: os conflitos entre as duas coordenadorias que estavam em mesmo nível hierárquico tiveram como consequência a transformação da COFM em gerência, hierarquicamente vinculada à Coordenadoria de Gestão, ou seja, houve perda de *status* e de poder de decisão a respeito das políticas de formação continuada implementadas no CFPM, que desde a reforma administrativa de 2006, mediante a insistência de sua materialidade por parte dos gestores, tem caráter apenas de definição de uma estrutura física. É importante destacar que se concretiza uma visão de formação tecnicista, uma vez que se instaura dicotomia entre pensar e executar as políticas de formação. Entende-se, ainda, que a opção favorecendo, hierarquicamente, a Coordenadoria de Gestão possibilita a compreensão de que essa coordenadoria está de acordo com as demandas

da Gestão da SEMED. Não obstante, resta aos formadores “apertarem parafusos” assim como Chaplin, no filme *Tempos Modernos* (1936).

É nessa linha de argumentação que se compreende essa dinâmica como supressão do CFPM como política de um grupo de formadores/as. Essa tendência se confirma ao se designar para assumir a Gerência de Formação um sujeito histórico real que não fazia parte do grupo de sujeitos históricos reais presentes na concepção e consolidação do CFPM e na prerrogativa de CFPM como órgão, essencialmente, executor das políticas emanadas do Poder Público Municipal.

Entretanto, por GFM corresponder a uma realidade histórica que ainda está sendo tecida por seus sujeitos históricos reais, os sentidos das transformações dessa realidade da qual eles fazem parte estão relacionados à materialidade de condições de cada um deles mediante as múltiplas determinações dessa realidade. Assim, torna-se necessário um outro processo teórico empírico para desvelar os novos rumos das políticas de formação continuada implementadas na Gerência de Formação do Magistério.

3.2. Horizontes das políticas públicas de formação continuada no ex-Centro, ex-Coordenadoria, atual Gerência de Formação: Das concepções descartadas às concepções permitidas

Ao emergir durante o processo de pesquisa a concepção de CFPM como política pública da SEMED, CFPM como órgão que implementa políticas públicas de formação continuada e CFPM como política de formação continuada de sujeitos históricos reais que realizam ações formativas, foi se delineando a tese de não neutralidade nas mudanças administrativas empreendidas pela gestão que assume a SEMED em 2005.

Essas concepções foram se consolidando mediante a comparação de concepções essenciais contempladas nos documentos e nas narrativas dos sujeitos históricos reais da realidade abordada. Essas concepções sustentam e correspondem a opções políticas assumidas. Assim, ao serem confrontadas mediante a totalidade do CFPM/COFM/GFM como um todo estruturado e dialético⁷¹, engendram as contradições das Políticas de Formação Continuada desse órgão que fazem emergir concepções descartadas e concepções permitidas de formação.

⁷¹Perspectiva marxista de totalidade explicitada por Kosik (1976).

As concepções veladas/desveladas nos documentos e nas narrativas dos sujeitos históricos que elaboram e implementam as políticas públicas de formação continuada constituem o Quadro 7.

Quadro 7 – Concepções de Formação Continuada dos sujeitos entrevistados

Concepções Sujeitos Históricos Reais	Órgão da SEMED	Função	Finalidades da Formação Continuada	Relação Teoria e Prática
Gestores da 1ª e 2ª gestão	CFPM	Elabora e executa as políticas de formação continuada para este órgão sob aval	Melhoria da qualidade do ensino via formação de professores	Os processos formativos devem contemplar a Discussão das práticas pedagógicas à luz da teoria
Gestores da 2ª Gestão	COFM	Começa a surgir a necessidade de definir, prioritariamente, como órgão de execução.	Melhoria da qualidade do ensino via formação de professores com retorno mais rápido para o aluno	Os processos formativos estavam acontecendo excessivamente teóricos
	GFM	Participa da elaboração das políticas quando convocado, pois exerce prioritariamente, função de executor.	Preencher as lacunas deixadas pela formação inicial. Melhorar os índices do IDEB. Focar os processos formativos no letramento MEC	A relação teoria e prática nos processos formativos precisa contemplar as necessidades do professor, que não se relacionam com excesso de teoria.
Formadores	CFPM	Elabora e executa as políticas de formação continuada para este órgão sob aval	Melhoria da qualidade do ensino da rede municipal via desenvolvimento profissional e pessoal do docente	Os processos formativos devem contemplar a discussão das práticas pedagógicas à luz da teoria
	COFM	Elabora e executa as políticas de formação continuada para este órgão sob aval. Insistência na autonomia institucional como condição essencial para a identidade dos processos formativos.	Desenvolvimento Profissional e pessoal contemplando as necessidades de natureza didático-pedagógicas	Os processos formativos devem contemplar a discussão das práticas pedagógicas à luz da teoria, considerando mais as necessidades de natureza didático-pedagógicas.
	GFM	Este período está se processando apontando tendências que se contrapõem a essas concepções construídas, ao longo do tempo, por esses/as formadores/as que atuam nesse órgão da SEMED desde sua concepção.		

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas informações obtidas nas entrevistas

Pressupõe-se que, somente visualizadas e entendidas em seu conjunto, torna-se possível identificar quais as concepções foram descartadas e quais foram as concepções permitidas. Entretanto, o movimento dialético presente nestas escolhas está condicionado ao entendimento de que “o processo de formação de uma determinada vontade coletiva, para um

determinado fim político, é representado [...] com qualidades, traços característicos, deveres, necessidades de uma pessoa concreta [...]” (GRAMSCI, 1980, p.3).

Nesse sentido, as pessoas concretas do processo de elaboração e efetivação das políticas públicas de formação continuada são os/as formadores e os/as gestores/as. Assim, as concepções dessas pessoas concretas, contempladas no Quadro 7, permitem observar que as mudanças na nomenclatura correspondem, tanto para gestores como para formadores, em mudanças na natureza das funções do órgão que implementa as políticas públicas de formação continuada. A respeito da natureza das funções, destaca-se que o processo de investigação possibilitou o entendimento da necessidade de autonomia evidenciada pelos formadores como meio de assegurar a identidade de elaboradores de políticas de formação continuada independentes das políticas previamente elaboradas pelo Governo Federal, que seriam executadas, mas que não consistiriam na essência das ações de formação implementadas naquele espaço.

Compreende-se que essa necessidade de autonomia por estar articulada à concepção de formação continuada passa a gerar tensões entre formadores e gestores da 2ª Gestão da SEMED porque começa a demarcar diferenças nas finalidades dessa formação. Essas diferenças se referem ao modo como vai ser contemplada a melhoria da qualidade de ensino via formação de professores. Pois para os gestores essa formação precisa ter retorno rápido para os alunos nas escolas, ou seja, deve-se dar ênfase nas lacunas deixadas pela formação inicial que correspondem à natureza didático-pedagógica da função docente e que não estavam sendo contempladas devido a ações formativas excessivamente teóricas.

O PFCT (DOC.3), ao legitimar ações formativas que atendam as demandas de natureza didático-pedagógicas dos professores, ao contemplar a Equipe Escolar (política emanada da SEMED) e ao ressaltar a necessidade de articulação do projeto formativos dos formadores ao projeto de educação pública da SEMED, demonstra ações dos formadores como tentativa de contemplar as expectativas da Gestão.

Entretanto, essa gestão mediante os conflitos estabelecidos entre as Coordenadorias⁷² optou pela extinção de COFM para criação de GFM vinculada a Coordenadoria de Gestão. Resgata-se que essa mudança tem sentidos diferenciados para os sujeitos históricos reais envolvidos. Para os gestores entrevistados essa ação consiste em um trâmite burocrático. Para os formadores entrevistados é a supressão do CFPM como política de formação continuada

⁷² A natureza desses conflitos não emergiu de maneira consubstanciada de modo a propiciar uma análise.

concebida, em processo de consolidação, por sujeitos que atuam nos processos formativos desde a inauguração do CFPM como política e órgão da SEMED.

Devido a essas diferenças de sentidos compreende-se que essas mediações da realidade das políticas de formação continuada no ex-CFPM, na ex-COFM e atual GFM representam um movimento que revela concepções descartadas e concepções permitidas. Essas concepções estão ancoradas no pressuposto de que: “a produção de idéias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material [...] é a linguagem da vida real” (MARX E ENGELS, 2002, p. 18)

É nessa linha de argumentação que se resgata a diferença de sentidos das mudanças para os sujeitos históricos reais da problemática. Em sua narrativa um dos/as gestores/ras entrevistados/as expõe os motivos para a criação da Gerência da Formação do Magistério - GFM:

Centro de Formação estava funcionando eminentemente teórico, muito pouco prático, com uma autonomia que não pode ter no sistema, isso foi redimensionado [...] o tempo da academia é diferente do tempo da gestão e o Centro de Formação não tem essa autonomia pra pensar essas políticas de formação. Ele é o grande agente, o grande sujeito colaborador na hora em que a gente está discutindo, mas uma vez desenhada e uma vez amarrado isso, transformado em normas e políticas, diretrizes funções normativas, aí o Centro de Formação tem a função prioritária de executar.

A ênfase na impossibilidade de autonomia no sistema e a dicotomia da relação teoria e prática que emerge da concepção de tempos diferenciados entre academia e gestão se constituem em argumentos que se contrapõem as concepções defendidas pelos/as formadores/as entrevistados/as e que foram descartadas com as reestruturações administrativas. Esse processo foi sintetizado na narrativa de um/a dos/as formadores/as entrevistados/as por meio de uma metáfora: “o CFPM nasceu uma criança assim, muito saudável, mas depois a gente foi sofrendo de paralisia. Todas as vezes que a gente começa a andar eles quebram as nossas pernas” (F.1).

Mediante os documentos que legitimavam os aportes teóricos e metodológicos das ações formativas, as narrativas de sujeitos históricos reais que efetivaram ações formativas nos três períodos das mudanças, foi possível compreender as concepções de formação continuada que, percebidas ou não por eles, foram se constituindo em uma política desses sujeitos e correspondem às concepções descartadas no campo de disputas das políticas de formação continuada implementadas no ex-CFPM, na ex-COFM e atual GFM.

Nesse sentido, reafirma-se o argumento de que as políticas de formação continuada, ao se contextualizarem nos marcos da sociedade capitalista, implicam no paradoxo de

legitimação ou transformação de uma determinada realidade social. Ou seja, torna-se necessário apreender que o CFPM nasce com propósitos que implicam em desdobramentos sócio-históricos a exigir posicionamentos políticos, teórico-metodológicos dos sujeitos históricos reais envolvidos.

Assim, à luz do referencial teórico que conduziu o processo de pesquisa entendeu-se que essas concepções descartadas se referem à compreensão de formação continuada como:

[...] aquela que se dá ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial [...] não a concebemos somente como somatório de cursos ou eventos de formação, mas sobretudo, como reflexão sobre a própria prática, reflexão esta articulada com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas em que essa prática se insere. Formação e prática fazem parte, pois, de um mesmo processo, são momentos interdependentes. Defendemos, portanto, um processo de formação continuada que toma a própria prática como objeto de reflexão crítica, de modo a assumi-la como projeto emancipador rigorosamente ético (CAVALCANTE, 2007, p.56).

Essa perspectiva de formação continuada implica em alguns desafios para a formação e profissionalização docente. A superação desses desafios consiste contemplar projetos formativos mediante re-significação de conceitos e categorias do âmbito educacional apropriadas pela lógica excludente que alicerça a sociedade capitalista, mediante sólida formação teórica e epistemológica e mediante a perspectiva da práxis alicerçada numa concepção contra-hegemônica (FRIGOTTO, 1996).

Às concepções descartadas contrapõem-se as concepções permitidas. Estas coadunam com o discurso das competências, cujos sentidos foram abordados no capítulo anterior e apontaram que: “[...] o discurso das competências desvia o foco da ação transferindo para as habilidades individuais as responsabilidades que são sociais e das políticas públicas e não dos indivíduos” (GHEDIN, 2004. p.401).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer as políticas públicas de formação continuada para os docentes da rede municipal de ensino de Manaus, materializadas no Centro de Formação Permanente do Magistério – CFPM – no período de 2000 a 2006, consistiu em identificar que a matriz histórica, na qual essas políticas são gestadas, encontra concretude nos marcos de reorganização da economia capitalista das últimas décadas do século XX. Isso implicou em considerar o processo de globalização como processo de globalização do capital, mediante o qual o Estado reduz sua ação na área social, mas garante mecanismos de controle necessários para a expansão capitalista, cuja ação ofensiva no mundo do trabalho causa impactos materializados pelo desemprego estrutural, precarização e flexibilização das condições e direitos trabalhistas.

Estabelecer a discussão das políticas públicas educacionais neste contexto mais amplo significou situar a educação no campo de disputas das relações sociais capitalistas, sem perder de vista a característica heterogênea deste processo, que é demarcado por continuidades e descontinuidades históricas. Contemplar essa discussão no Centro de Formação Permanente do Magistério, como todo estruturado e dialético, exigiu caracterizar as perspectivas teóricas e práticas das políticas públicas efetivadas no CFPM. Esse processo de caracterização fez emergir divergências nas finalidades do processo formativo, entre os gestores e formadores, que apontaram três aspectos do CFPM: o CFPM como política da SEMED, CFPM como órgão da SEMED e CFPM como política do grupo de formadores que realizaram ações de formação desde os primórdios do Centro de Formação.

Constatou-se que as divergências latentes polarizaram as relações, entre gestores e formadores, demarcando os campos diferenciados de disputas que permeavam as políticas de formação continuada. Assim, emergiu as contradições das políticas efetivadas. Desvelá-las permitiu denunciar mais que uma relação orgânica entre capital e processos formativos. Permitiu, ainda, anunciar a perspectiva, suprimida pelas relações de poder, da formação continuada que abria caminhos para a formação voltada para a compreensão histórica dos processos pedagógicos, mediante sólida formação teórica para reflexão das práticas pedagógicas.

Esta denúncia e este anúncio consistiram na essência da tese de não neutralidade das mudanças de nomenclatura do Centro de Formação. Ou seja, o Centro de Formação mudou para Coordenadoria de Formação e, depois, Gerência de Formação para atender as demandas

da Gestão Política da SEMED, cuja tendência, ao impor a função de executor das políticas de formação continuada ao órgão responsável por essa formação, aponta as concepções pragmáticas e tecnicistas como norteadoras da formação de um docente tarefeiro, cuja tarefa é preparar os alunos para obterem melhor rendimento no IDEB.

Entende-se que essa perspectiva dos gestores da SEMED referenda a divisão do trabalho apontada por Marx e Engels (2002, p. 26): “a divisão do trabalho só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual”. Assim, as condições da divisão do trabalho, se materializam na realidade das políticas públicas de formação continuada, via Gerência de Formação do Magistério - GFM, quando as atividades de pensar e elaborar as políticas de formação é competência dos gestores e as atividades de executar ações de formação é competência dos formadores.

Sob esse contexto, vale ressaltar que o Centro de Formação Permanente do Magistério – CFPM – foi, enquanto política pública, a materialização de ações sistematizadas para atender as necessidades de formação continuada para os docentes da rede municipal. No que diz respeito ao fato dessas ações atenderem ou não às necessidades de formação dos docentes, entende-se que somente um processo teórico-empírico específico com esses docentes poderia abordar com propriedade esse questionamento, ou até mesmo, apontar novos horizontes para a formação continuada.

No entanto, aqui se discutiu o marco histórico instaurado pela inauguração de um centro de formação de professores que legitimava em seus documentos oficiais concepções de formação continuada como aperfeiçoamento profissional, mediante formação omnilateral, em busca de uma autonomia intelectual. Vale ressaltar que, ironicamente, essas concepções se constituíram em um período de gestão de um grupo político considerado de direita e foram dizimadas, gradativamente, em um período correspondente a uma gestão política considerada de esquerda.

Ou seja, as expectativas de tornar o CFPM em um centro de Referência da Região Norte, a necessidade de incentivar a autonomia intelectual por meio de uma cultura de estudos e a importância da pesquisa no processo formativo bateu de frente com a “maneira de administrar” do grupo político que assumiu a SEMED devido a eleição para a prefeitura em 2004.

Pondera-se que os conflitos se deram porque esse grupo sabe que a autonomia intelectual que se sustenta no exercício contínuo da pesquisa potencializa a política de formação desvinculada das políticas de um governo ditatorial cujas bases são a uniformidade

do pensamento e a servidão de uma cartilha que nega a gestão como processo político articulado a interesses de classes.

Daí a necessidade do Centro de Formação Permanente do Magistério ser, gradativamente, transformado em Gerência de Formação do Magistério. Esse processo não foi uma reforma administrativa isolada e/ou neutra, pois nas condições sócio-históricas em que estas reformas aconteceram todas as ações foram opções políticas. Assim, o CFPM passou a ser GFM para arrefecer o potencial transformador inerente ao processo de formação continuada alicerçado na pesquisa.

Entretanto, não se pode esquecer que os sujeitos dessa realidade são agentes históricos reais que por condições sócio-históricas de sua atuação profissional estão sempre envolvidos em atividades de formação e sob essa perspectiva a ponderação de Cavalcante (2005, p.54) torna-se essencial:

[...] a despeito de ou considerando toda a complexidade de nossa atuação, educadores e educadoras que somos, estamos sempre envolvidos (as) em atividades formadoras, sejam elas em sentido positivo ou negativo. Assim, nossas práticas, não raro, meramente, in-formam; em outras situações, re-formam, mudando uma coisa aqui e outra ali, sem mexer na estrutura do que está sendo modificado; às vezes en-formam, colocando as pessoas em fo(ô)rmas, tendo até a pretensão de adaptá-las a uma única fo(ô)rma; em alguns momentos, con-formam, estimulando a acomodação, a resignação. **Felizmente, às vezes, desafiam o instituído (que não satisfaz, que oprime, etc.) e trans-formam. Portanto, longe de neutras, nossas ações estão carregadas de significados, de potencial para a adaptação, para a manutenção do que está estabelecido, ou para a transformação, sinalizando para a construção de relações sociais de qualidade nova, nas quais a opressão, exclusão e subalternidade começam a não ter vez (grifo nosso).**

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do Capital**. A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização. Londrina: Práxis, 1999.

AMAZONAS. Decreto nº 5.715, de 30 de julho de 2001. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, 03 de agosto de 2001. Disponível em: http://www.manaus.am.gov.br/secretarias/secretariaMunicipalDeAdministracaoEPlanejamento/servicos/dom/consulta_primeira > Acesso em: 30 de março de 2007.

AMAZONAS. Decreto nº 8.396, de 20 de abril de 2006. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, 03 de agosto de 2001. Disponível em: http://www.manaus.am.gov.br/secretarias/secretariaMunicipalDeAdministracaoEPlanejamento/servicos/dom/consulta_primeira > Acesso em: 30 de março de 2007.

AMAZONAS. Decreto nº 9.054, de 23 de maio de 2007. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, 03 de agosto de 2001. Disponível em: http://www.manaus.am.gov.br/secretarias/secretariaMunicipalDeAdministracaoEPlanejamento/servicos/dom/consulta_primeira > Acesso em: 30 de agosto de 2007.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANFOPE. ENCONTROS NACIONAIS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento final, 1994. Disponível em: http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/documentos_encontrosnacionais.htm, acessado dia 21/06/2007.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

ARRETCHE, Maria Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. & CARVALHO, M. C. (Orgs.) **Tendências e Perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

ARRUDA, Marcos. A articulação Trabalho-Educação visando uma democracia integral. In: GOMEZ, Carlos Minayo et. al. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

AZANHA, J.M.P. **Proposta pedagógica e autonomia da escola**. Cadernos de história e filosofia da educação, v. II, n.4, 1998.

BAPTISTA, Myrian Veras. **Planejamento**: Introdução à metodologia do planejamento social. 3ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

BARROSO, João; VISEU, Sofia. A emergência de um mercado educativo no planejamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 84, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 Jul 2007. Pré-publicação.

BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, Raquel (org.). **Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 Jul 2007. Pré-publicação.

BELLONI, Isaura. et al. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**: uma experiência em educação profissional. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BERNARDO, J. **Capital, Sindicato e Gestores**. São Paulo: Vértice, 1987.

BORON, Atilio. Os “novos Leviatãs” e a *polis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: que Estado para que Democracia? 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 30 de agosto de 2006.

BRASIL/MEC/SEF/DPEF/Coordenação geral de estudos e pesquisas. Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1997 (documento preliminar).

BRASIL/MEC/SEB/DPEIEF/Coordenação Geral de Política de Formação. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2005.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista** – A Degradação do Trabalho no Século XX. 3 Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRUNO, Lúcia. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa (orgs.). **Política e Trabalho na escola** – administração dos sistemas públicos de educação básica. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

CASTRO, Rubens da Silva e SILVA, Jorge Gregório da. **Novos comentários à LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96. Manaus: EDUA, 2003.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação Continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Perspectivas em Formação de Professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996

CHIECO, N. W. e MANZANO, J. C. M. A Educação Profissional. In: SILVA, Eurides Brito (org.). **A Educação Básica Pós-LDB**. São Paulo: Copyright, 1998.

COLL, César. **Psicología y curriculum**. Barcelona: Paidós, 1991.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização**. Rio de Janeiro: Reavan/ UFRJ, 1994.

COSTA, Márcio da. A Educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILLI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão**. 11ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: _____ & PARO, Vitor (orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. & CARVALHO, M. C. (Orgs.) **Tendências e Perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 83, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 Jun 2007. Pré-publicação

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 19, n. 64, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 Jun 2007. Pré-publicação.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Trabalho, Escola e Ideologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- FERNANDES, Florestan (org.). **Marx & Engels** – História. São Paulo: Ática, 2003.
- FRANCO, Maria Laura. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Educativa. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel (org.). **Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004.
- FREYSSINET, Michel. A divisão capitalista do trabalho. In: HIRATA, Helena (Org.) **Divisão Capitalista do trabalho**. São Paulo: USP, 1989.
- FRIGOTO, Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et. al. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. A formação e a profissionalização do educador. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- _____. O Enfoque da Dialética materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GHEDIN, Evandro. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, Raquel (org.). **Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- _____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de La acción comunicativa**. V. I e II. Espanha: Taurus, 1999.
- HAVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1996.
- HEILBRONER, Robert. **O Capitalismo do Século XXI**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, João (Org.). **Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HIRSCH, Joachim. **Globalización, capital y Estado**. 2ª Reimpressão. Tradução para o espanhol Gabriela Contreras Pérez. México: Universidade Autônoma Metropolitana – Xochimilco, 1998.

KERGOAT, D. **Les Ouvrières**. Paris: Sycomore, 1982.

KERN, Horst; SCHUMANN, Michel. **Vers une professionnalisation Du travail industriel. Sociologie du travail**. Paris, n.4, 1984.

KOSIK. Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação**: uma proposta transformadora. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 63, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 Jul 2007. Pré-publicação.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 Jul 2007. Pré-publicação.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 74, 2001.

MACHADO, Lucília. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, João (Org.). **Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 64, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 Jun 2007. Pré-publicação.

MAGALHÃES, Davidson. **A globalização do Capital e os Estados Nacionais**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2006.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, K. & ENGELS. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O manifesto comunista**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A produção destrutiva e estado capitalista**. São Paulo: Ensaio, 1989.

_____. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996

_____. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, C. de S.. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. *A qualificação como construção social e os desafios da educação*. In: **Amazônida** – Revista do programa de Pós-Graduação da Faculdade de educação da Universidade Federal do Amazonas, ano 7, n.1/2 –jan./dez. 2002. Manaus: Editora Universidade Federal do Amazonas, 2003.

_____. **Da qualificação a competência: Novas relações entre o Trabalho e a Educação**. Manaus, BK editora, 2005.

_____. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.

_____. **Projeto de Pesquisa: “O cotidiano escolar: construindo novas metodologias”**, 2007.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et. al. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto editora, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional nos anos 1990: Educação Básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes. PARO, Vitor (orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa (orgs.). **Política e Trabalho na escola** – administração dos sistemas públicos de educação básica. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. *O Processo produtivo da indústria eletroeletrônica e a qualificação dos trabalhadores*. In: **Amazônida** – Revista do programa de Pós-Graduação da Faculdade de educação da Universidade Federal do Amazonas, ano 8, n.1. Manaus: Editora Universidade Federal do Amazonas, 2003.

PAIVA, Vanilda. Produção, qualificação e currículos. In: FRANCO; ZIBAS (Org.). **Final do século: desafios da educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1990.

PARO, Vitor. Políticas educacionais: considerações sobre discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes. PARO, Vitor (orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

PERRENOUD, Phillipe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Belo horizonte, n.12, 1999.

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

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

PIORE, Michel & Sabel, Charles. **The Second Industrial Divide: possibilities for prosperity**. USA; Basic Book, 1984.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SADDER, Emir (Org). **As armas da crítica e a crítica das armas: frases e citações de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAUL, Ana Maria. Uma nova lógica para a formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da Universidade**. V.I. São Paulo: UNESP, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, limites e Perspectivas**. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

SILVA, Eurides Brito. A formação de profissionais para a Educação Básica. In: SILVA, Eurides Brito (org.). **A Educação Básica Pós-LDB**. São Paulo: Copyright, 1998.

SILVA, Jorge Gregório da. Da educação de qualidade total à qualidade social da educação. IN: **Amazônida** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Ano 6 – n. 2 – jul./dez. 2001

TEMPOS modernos. Direção: Charles Chaplin. EUA: Continental, 1936. 1 DVD (87 min).

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ciência e Revolução** – o marxismo de Althusser. Tradução de Heloísa Hahn. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

ANEXO A – Conteúdo da entrevista guiada com os sujeitos da pesquisa

Histórico do COFM

O papel do COFM no processo de formação continuada da rede Municipal.

Os processos de formação continuada: como pensados e como efetivados.

Concepção de Homem - Quem forma quem?

Concepção de Educação - Quem forma quem para que?

Concepção de Sociedade - Forma-se a favor de que? Forma-se contra o que?

ANEXO B – Conteúdo do termo de consentimento livre e esclarecido que foi recebido e assinado por todos os sujeitos entrevistados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada: **AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS DOCENTES DO MUNICÍPIO DE MANAUS IMPLEMENTADAS NA COFM NO PERÍODO DE 2000 A 2006**. Você foi selecionado porque participou do processo de implementação e efetivação das políticas de formação continuada legitimadas pelos documentos da Coordenadoria de Formação do Magistério –COFM no período de 2000 a 2006, instituição *locus* de pesquisa. Cumpre destacar, que a sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com o referido Programa de Pós-Graduação.

Os objetivos deste estudo são: a) Conhecer as políticas públicas de formação continuada para os docentes da rede municipal de ensino de Manaus, materializadas na Coordenadoria de Formação do Magistério – COFM de 2000 a 2006; b) Identificar a materialidade histórica das políticas públicas de formação continuada docente; c) Caracterizar as perspectivas teóricas e práticas das políticas públicas de formação continuada docente implementadas na COFM; d) Desvelar as contradições das políticas públicas de formação continuada implementadas e efetivadas na COFM.

Sua participação nesta pesquisa na condição de entrevistado é de suma importância. Esta pesquisa envolverá sua participação em uma entrevista não estruturada, cujo roteiro esta em anexo. Sua participação permitirá a apreensão e interpretação dos significados de suas falas e concepções a respeito das políticas públicas de formação continuada.

A realização da presente pesquisa é de suma importância para demonstrar o papel das políticas públicas destinadas à qualificação do trabalho docente frente às demandas atuais de inovação tecnológica e de qualidade do ensino, refutando a responsabilização individual do professor pelos insucessos de aprendizagem no sistema regular de ensino.

Não há riscos relacionados com sua participação na pesquisa, pois não se trata de um estudo de tecnologias que envolvem manipulação biológica de organismos vivos, mas, sim, de um estudo sociológico sobre perspectivas das políticas públicas de formação continuada destinadas aos docentes da rede municipal de ensino.

Os benefícios relacionados com a sua participação referem-se aos possíveis resultados histórico-sociais para sua categoria profissional a serem alcançados com a pesquisa, tendo em vista que a mesma poderá sinalizar alternativas e/ou ferramentas de gestão que contribuam para o caráter sócio-histórico da formação continuada.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois a técnica de análise de conteúdo das entrevistas agrupará os significados das informações por categorias conceituais, ou seja, o que importa é o agrupamento das tendências das diferentes visões sobre a temática de estudo e não a opinião individual do entrevistado.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador Responsável

Endereço do pesquisador responsável Responsável:

Rua Tecelões, 12 Pq. Das Laranjeiras, Bairro Flores. Telefone: 36514721 ou 91416710.

E-mail: silviaconde@uol.com.br

Endereço do Conselho de Ética em Pesquisa - CEP:

Escola de Enfermagem de Manaus/UFAM, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis. Telefone: 3622-2722

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da pesquisa

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.