

POLÍTICA EDUCACIONAL PARANAENSE PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR A LUZ DOS TEXTOS POLÍTICOS

Beatriz Gomes Nadal – UEPG

beatriz@nadal.com.br

Resumo: Este artigo relata pesquisa sobre a atual política educacional da SEED-PR voltada à formação continuada de professores. Buscou-se analisar a concepção e objetivos de tais tecnologias pedagógicas – semana pedagógica e grupos de estudo – por meio do ciclo de políticas de S. Ball, enfocando o contexto da produção dos textos políticos. O estudo dos documentos políticos da SEED-PR permitiu perceber que a formação continuada ora é entendida como momento para a reflexão sobre a prática docente, ora como ferramenta voltada à implementação de projetos políticos da Secretaria, assumindo desse modo um caráter de política de descontração.

Palavras-chave: política educacional; descentralização e descontração; formação de professores; acionalidade técnica.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TECNOLOGIA PEDAGÓGICA COM VISTAS A UMA ‘OUTRA’ ESCOLA PÚBLICA

No sistema educativo, o professor é o profissional cujo trabalho é exercido no âmbito direto do ensino-aprendizagem, em atuação primeira com o aluno e o currículo. A força dessa posição, que coloca os docentes no centro do debate sobre o papel social, político e pedagógico da escola atual, revela-se paradoxal pois ao mesmo tempo em que os valoriza e pressupõe domínio sobre seu próprio fazer, também contribui para que os professores sejam foco de grande parte das políticas do Estado, o que os torna suscetíveis em relação ao mesmo.

O controle do Estado sobre os professores é histórico. Viñao (2002) demonstra que a gênese do trabalho docente é anterior ao surgimento dos sistemas educativos e que o tratamento da educação como fator de interesse público e sua seqüente submissão à regulação estatal levaram os professores a também sofrerem tal influência nos marcos legais da profissão (formação exigida, critérios de acesso, condições de trabalho), ficando submetidos ao controle do Estado:

La formación de los sistemas educativos nacionales reforzó dichos aspectos y modificó en parte su sentido y alcance. Sustituyó un cuerpo de enseñantes religioso, o bajo el control directo o indirecto de la Iglesia, por un cuerpo laico bajo el control de los poderes públicos, sin que ello implicara, en principio, un cambio fundamental en el conjunto de normas y valores que caracterizan la profesión docente (2002, p. 19).

A tendência regulatória e a busca de racionalização da política educacional tem se aprofundado nas últimas décadas, levando o Estado a processos de descentralização (tomadas de decisão e responsabilização em nível de escola), controle (agora em relação aos objetivos e resultados) e de implementação de reformas (geração de processos e propostas de mudanças a

serem executadas pelas escolas), buscando alinhar os objetivos e práticas escolares aos seus interesses.

No conjunto, o leque de ações são reveladores da busca do Estado em interferir diretamente sobre o que e como se ensina e quando isso ocorre, a formação dos professores é um dos principais mecanismos utilizados para que as políticas pretendidas passem da concepção (do Estado) à ação (das escolas) pois, para vivenciá-las, os professores precisam conhecê-las, aceitá-las e compreendê-las, o que geralmente implica mudança de concepção e domínio de novos saberes e capacidades.

Assim, constata-se que a gestão das políticas e do sistema educacional relaciona-se diretamente com as problemáticas hoje enfrentadas pelos professores como a separação entre concepção e ação, a desqualificação e a perda de domínio sobre o próprio trabalho (CONTRERAS, 2001). Dentre as possíveis saídas encontra-se a formação como um pressuposto; é um processo que pode gerar desenvolvimento profissional se realizada em parâmetros que gerem a superação da racionalidade técnica por meio da reflexão crítica e emancipatória.

Formar professores numa perspectiva crítica implica, por sua vez, colocar os movimentos de aprendizagem profissional a serviço da escola e dos próprios professores como sujeitos. A prática por eles realizada é ponto de partida e chegada, referencial para a teorização, empreendendo um movimento de esclarecimento, confronto, compreensão e crítica. Integrada em torno da proposta pedagógica da escola e diversificada em função da trajetória de trabalho de cada professor ou grupo, os movimentos formativos configuram-se como ferramentas para a resolução dos problemas enfrentados e a proposição e execução do ideário pedagógico da escola.

O enquadramento da formação de professores de tal forma permite caracterizá-la como uma tecnologia, no sentido cunhado por Lima (2003), para quem o termo tecnologia “tem a ver com o saber-fazer organizacional, a capacidade de analisar e resolver problemas, os processos de ensino-aprendizagem adotados, a gestão de espaços e tempos, os modos de realizar as funções tendo em vista as finalidades educativas”.

Ao lado do projeto político-pedagógico e da avaliação institucional da escola, a formação dos professores compõe um conjunto de tecnologias pedagógicas essenciais à construção de uma escola pública de qualidade, capaz de superar as problemáticas que hoje se identificam e de gerar processos de inovação e mudança com vistas às reconfigurações que a atual sociedade torna necessárias.

Ao estabelecer movimentos de auto-avaliação, a escola identifica lacunas, problemas e necessidades que fundamentam e orientam a construção de seu projeto pedagógico próprio e a definição e previsão da prática educativa desejada. A formação, nessa lógica, é tecnologia que não apenas fomenta a realização da auto-avaliação e a construção do projeto pedagógico, como também os sustenta, articulando-se a partir dos temas por eles gerados.

Em se tratando de pensar o desenvolvimento profissional dos professores (associado a seu fazer docente), a formação, a auto-avaliação e o projeto pedagógico próprio são tecnologias fulcrais para a existência de posicionamento autônomo e participativo, capaz de contribuir, por sua vez, com o desenvolvimento institucional da escola.

O presente trabalho estrutura-se de modo a apresentar pesquisa na qual a intenção foi analisar a concepção de formação que norteia as políticas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), já que a formação continuada dos profissionais da rede é um dos princípios de gestão elencados pela Superintendência.

Para tanto, pautamo-nos no ciclo de políticas de S. Ball (MAINARDES, 2006), enfocando os documentos políticos em seu contexto de produção; analisamos o Plano Estadual de Educação no que tange a formação e valorização dos trabalhadores da educação e as Resoluções, Instruções e Planos de Trabalho que orientaram os Núcleos de Educação e escolas na operacionalização dos processos formativos; tal análise (dos documentos políticos) foi confrontada com o contexto social, político, administrativo e acadêmico em que tais documentos foram gerados e propostos, visando sua contextualização.

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SEED-PR

A Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR) gestão 2003-2006 do governo Requião¹, apontou a formação de professores como uma das prioridades, fenômeno que não é casual já que esta tem sido um mecanismo fortemente presente nas políticas educacionais em geral, normalmente associada à necessidade de implantação e reforma da escola pública, evidenciando a centralidade do professor na definição última dos processos de aprendizagem.

O governador em questão assumiu o governo após dois mandatos consecutivos do governador Jaime Lerner e pautou sua campanha e proposta de governo na superação das políticas implantadas pelo antecessor, enquadradas como relativas a um estado mínimo. Sua equipe na Secretaria de Estado da Educação foi formada por grande quantidade de professores universitários de IES públicas do Estado, prioritariamente daquelas que haviam se contraposto

às políticas educacionais do governo anterior. Compôs-se, assim, um grupo político com discurso educacional marcado por denúncias contra teses como a submissão a organismos internacionais e a adoção de políticas educacionais que colocavam a educação a serviço do mercado neoliberal.

O financiamento de programas educacionais com verbas do Banco Mundial, a terceirização da educação via ausência de concursos públicos para professores e servidores, a intensificação da busca pela elevação dos índices de aprovação e conclusão escolar com foco estatístico, a extinção das modalidades profissionalizantes em nível médio, a adoção de educação aberta e a distância para formação de professores em nível superior e o estabelecimento de um centro para formação continuada (a “Universidade do Professor”) foram algumas das políticas educacionais desenvolvidas na gestão Lerner (1995-1998; 1999-2002) fortemente combatidas pelo do governo Requião. Diante delas e sob o mote de uma posição crítica, a SEED estabeleceu como princípios:

- . Educação como direito do cidadão
- . Universalização do ensino
- . Escola pública, gratuita e de qualidade
- . Combate ao analfabetismo
- . Apoio à diversidade cultural
- . Organização coletiva do trabalho
- . Gestão democrática

No tocante a formação continuada, de modo especial, a “Universidade do Professor” sediada no município de Faxinal do Céu foi uma das políticas que sofreu maior enfrentamento, sob alegações que sugerem ausência de rigor teórico e metodológico, tal como expressa o PEE:

Os Trabalhadores em Educação, em sua maioria, não encontram respostas para explicação do quadro citado, nem na sua formação inicial e nem na sua formação continuada. Isso porque as causas são de âmbito mais complexo, pois inserem-se no contexto das relações atuais. Porém, no caso do Paraná, na década de 1990, a solução foi instituir um Programa de Formação Continuada na Universidade do Professor-Faxinal do Céu, inclusive utilizando práticas místicas [...] ou, ainda, receitas tecnocráticas de Gestão que, nada auxiliaram os professores no enfrentamento da realidade das escolas e na melhoria de suas práticas pedagógicas como demonstram avaliações realizadas (PARANÁ, 2005, p. 71).

Assim, ao iniciar em meados de 2003 a elaboração do PEE, a SEED-PR define a formação dos professores e dos demais profissionais da educação como uma das prioridades: “7. Valorização da totalidade dos profissionais da educação mediante a garantia de ingresso por concurso público, o plano de carreira, o estabelecimento do piso salarial profissional e a oferta de oportunidades de formação continuada”. (PARANÁ, 2005, p. 4).

O PEE explicita uma visão articulada da formação de professores, pois a situa em paralelo a outra dimensão constitutiva do desenvolvimento profissional: a carreira e a remuneração salarial, configurando-os como fatores de valorização. A articulação também se mostra, num primeiro momento, quando a valorização docente é apresentada ao lado da gestão democrática do sistema estadual de educação, do financiamento da educação e do acompanhamento e avaliação do plano estadual de educação (PARANÁ, 2005).

Para justificar a necessidade da formação continuada, o texto do PEE aponta mudanças negativas na profissão e enfatiza aspectos do comportamento dos alunos e a transferência de responsabilidade educativa da família para a escola. Segundo o texto, tais fatores, somados a pouca contribuição em termos de “respostas” (op. cit.) dadas pela formação inicial e continuada, concorrem para o adoecimento e desestímulo dos professores e para a baixa eficácia do processo ensino-aprendizagem. Processos de formação que denotam traços de racionalidade técnica são firmemente banidos.

O PEE é contraditório no modo de expressar a concepção da formação pretendida. Inicialmente, justifica-a pelo apontamento de fatores externos à prática educativa escolar (os alunos, as famílias, a sociedade), apoiando-se inclusive em dados da Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação (CNTE). Frigotto é citado para referendar a denúncia de separação teórico-prática e a defesa de bases teóricas e críticas para a formação, em coerência com a linha de governo pretendida. Por fim, aponta-se também a necessidade de uma análise conjuntural e do fornecimento de respostas aos professores.

A formação é explicitada como “reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica [...]” (PARANÁ, 2005, p. 73) por meio de processos reflexivos críticos que extrapolem a sala de aula e permitam ao professor emancipar-se à medida que compreende as relações sociais de produção. Também é pontuada a necessidade de que a formação contemple discussões sobre o projeto político pedagógico das escolas, permitindo ao coletivo escolar fortalecer-se por meio da elaboração de projetos comuns.

Porém, contraditoriamente é excluída a conjuntura primeira, da prática pedagógica já que as atuais características do trabalho pedagógico não são apontadas como fatores que tornam a aprendizagem profissional necessária. Essa omissão sugere a permanência da visão da formação como recurso exterior ao professor e responsável pelo apontamento de possíveis soluções estéreis, denotando justamente a lógica técnica e instrumental que se buscou num primeiro momento criticar.

De fato, o grande sentido e valor da formação continuada é sua capacidade de mostrar-se crítica e reflexiva, contribuindo para o avanço qualitativo da prática docente por meio do enfrentamento das situações concretas vividas. Ao indicarmos o enfrentamento como função da formação, estamos entendendo seu potencial de identificação, interpretação, análise e crítica propositiva aos problemas e dificuldades que se apresentam no cotidiano da escola. Contudo, tal movimento reflexivo e construtivo precisa ser gerado “de dentro para fora”, ou seja, a partir do trabalho dos próprios sujeitos e não “de fora para dentro”, como soluções aleatórias geradas de modo asséptico pelo sistema ou pelos teóricos das questões educacionais, sob o risco de corresponder aos problemas reais ou alternativas necessárias e viáveis.

Não está se negando, então, a capacidade da formação em fornecer respostas, mas sim a produção de tais respostas de modo dissociado da realidade; no PEE, tal concepção crítica e reflexiva é contraditoriamente ou não claramente explicitada. Nossa percepção se confirma também diante das ações que o PEE prevê para o tema em questão, pois estas se centram muito mais nos aspectos de carreira, salário, condições de trabalho e formação inicial de professores do que na própria formação continuada, deixando uma lacuna entre os argumentos desenvolvidos e as diretrizes e objetivos/metapas previstos.

Quando contemplada nas ações do PEE, a formação contínua dos professores é projetada por meio de cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu), participação em eventos de intercâmbio profissional da área, vinculada às IES públicas paranaenses e no coletivo escolar. Nas diretrizes e metas, este último aspecto – de que a formação ocorra no coletivo escolar – é contemplado apenas na meta no. 7, quando diz:

Garantir que a formação continuada seja caracterizada, principalmente, pela oferta de encontros coletivos e periódicos, a partir das necessidades apontadas pelos trabalhadores em educação, previstos em calendário e realizados, preferencialmente, na própria escola onde atuam, tendo como objetivo a reflexão sobre as múltiplas dimensões da prática educativa (PARANÁ, 2005, p. 74).

O que torna uma concepção viva e presente é seu desdobramento em termos de ações e, por isso, as modalidades formativas previstas são cruciais no desvelamento da concepção existente. A extensa produção na área de formação de professores tem demonstrado que – com vistas à superação do paradigma racionalista e técnico na formação de professores – o desencadeamento de processos reflexivos é indispensável. Considerando-se que a reflexão é um movimento que se desenvolve diante do surgimento de problemas (DEWEY, 1953) significativos vivenciados pelos sujeitos em sua prática, esta exige ser tomada como ponto de

partida, sem o que o processo formativo pode vir a se caracterizar apenas como instância de atualização, na qual novos conhecimentos teóricos serão disponibilizados aos professores em formação.

Essa premissa permite compreender porque nem todas as modalidades e estratégias formativas possuem o mesmo potencial reflexivo, já que aquelas que forem capazes de congregarem sujeitos coletivos (grupos que atuam em torno da mesma realidade, problemas e projeto de escola) em torno de questões concretas (problemas efetivos) sob ação diagnóstica, compreensiva e analítica terão maior capacidade de contribuir para a identificação e construção de respostas pelo professor.

Grupos de estudo na própria escola, desenvolvidos por meio de trabalho com dados reais, leitura visando teorização elucidadora, discussões e debates e que culminem na elaboração de planos de ação/enfrentamento, possuem maior potencial formativo do que palestras e participação em cursos dissociados da realidade escolar. Estes são contributivos, mas adquirirão maior sentido se a opção por eles se fizer de modo decorrente da formação desenvolvida no lócus escolar, como demanda dessa. Ao enfatizar a realização de cursos de pós-graduação e a participação em eventos, o PEE não se mostra incisivo na direção da concepção de formação que num primeiro pretende defender, que é a formação reflexiva e emancipatória.

Paralelamente a construção do PEE, a SEED-PR estabeleceu, em 2004, a Resolução 1457 que criou a “Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação” (ligada à Superintendência de Estado) e instituiu o “Conselho de Capacitação”, passando a organizar todo o processo de formação continuada dos professores da rede estadual.

A Resolução não se detém na explicitação de suas concepções fundantes da formação, mostrando-se bastante objetiva e mais voltada aos aspectos de sua estrutura operacional. A expressão “formação” vigente na proposta de PEE não é utilizada, sendo feitas referências a “eventos de capacitação”, o que sugere uma visão mais restrita e pontual da formação, delimitada a momentos específicos e com vistas à certificação.

A Resolução prevê que por meio da Coordenação de Capacitação seja elaborado, anualmente, um plano de capacitação com projetos oriundos das instâncias pertencentes à SEED (departamentos, coordenações, grupos setoriais, FUNDEPAR, CETEPAR e Paraná Esporte) ou a ela diretamente ligadas (como o Núcleo Regional de Ensino). As propostas serão analisadas e aprovadas pelo Conselho de Capacitação (composto por membros pertencentes às instâncias da SEED), financiadas pelas instâncias do Estado e certificadas pela Coordenação de Capacitação.

Revela-se, aí, já uma primeira dificuldade em vistas da constituição dos professores como sujeitos de uma formação reflexiva, pois estes não são previstos como proponentes potenciais de iniciativas de formação, já que os projetos que comporão os planos de capacitação se originarão do próprio sistema, e não da escola. A exclusão da escola como proponente de sua própria formação dificulta – se não inviabiliza – a possibilidade da crítica emancipatória sobre a prática, pois não há garantia de que a formação planejada partirá das necessidades e interesses da escola, o que dependerá, então, das modalidades e propostas formuladas.

Assim, as seguintes modalidades de formação têm sido oferecidas aos professores e escolas da rede estadual: *Programa de Desenvolvimento Educacional* – PDE – operacionalizado pelas IES e diretamente ligado ao plano de carreira; *Reuniões Pedagógicas*, desenvolvidas nas escolas com seu coletivo em datas previstas em calendário escolar; *Grupos de Estudo* desenvolvidos aos sábados; *Cursos e Simpósios* relacionados às áreas do conhecimento ou às modalidades de ensino, desenvolvidos em Faxinal do Céu, CETEPAR ou outro local; *Projeto Folhas* no qual os professores, de acordo com sua iniciativa, podem produzir textos relacionados com o trabalho pedagógico dos conteúdos curriculares, socializando desse modo suas experiências e, também, o próprio *Portal Dia-a-Dia Educação* da SEED-PR, que funciona como ambiente colaborativo de aprendizagem disponibilizando não apenas informações como conhecimentos voltados a subsidiar o trabalho docente.

Com vistas ao trabalho de pesquisa, selecionaram-se as modalidades reuniões pedagógicas e grupos de estudo, por serem as que permitem envolvimento dos professores enquanto coletividade escolar, prestando-se, portanto, de modo mais flexível ao movimento reflexivo da escola.

As reuniões pedagógicas – também denominadas no meio oficial como formação continuada, capacitação ou semanas pedagógicas – consistem em dias previstos em calendário escolar para trabalhos de estudo e planejamento, envolvendo toda a comunidade interna. Sua previsão em calendário baseia-se na Deliberação 002/02 do Conselho Estadual de Educação, o qual prevê que “reuniões pedagógicas, organizadas, estruturadas a partir da proposta pedagógica do estabelecimento e inseridas no planejamento anual” sejam consideradas como efetivo trabalho escolar, desde que não ultrapassem 5% do total de dias letivos, ou seja, 10 dias no decorrer do ano.

Desse modo, tem sido praxe, por parte da SEED, o estabelecimento de calendários escolares que contemplem dias de reuniões pedagógicas no interior das escolas. Em geral, elas se distribuem em semanas pedagógicas nas primeiras semanas letivas de cada semestre e em

mais alguns dias alternados no decorrer do ano. Atente-se ao fato de que, devido ao calendário escolar da rede estadual ser único, os referidos dias de reuniões pedagógicas são definidos universalmente para todas as escolas, devendo os professores participarem nas escolas em que sua carga-horária de trabalho está lotada.

É importante a iniciativa da SEED de prever espaços no calendário escolar para a realização de reuniões pedagógicas nas escolas. Ao fazê-lo, reafirma seu papel como gestora do sistema educacional e a compreensão de que a escola não é um lócus descentralizado que se mantém a revelia, mas instância coletiva que media as ações entre os sujeitos particulares e o universo educacional macro (sociedade, Estado, sistema educativo).

Contudo, o que num primeiro momento pode ser considerado como uma visão sistêmica e articulada para a formação continuada, “cai por terra” no encaminhamento que a SEED-PR dá às referidas semanas pedagógicas, isso porque toda a definição do trabalho a ser desenvolvido (tema e estratégias de trabalho, referências e tarefas a serem desenvolvidas) tem sido estabelecida por ela, cabendo às escolas a aplicação dos planejamentos previamente determinados.

Deste modo, a SEED-PR tem conduzido as escolas – ao longo dos últimos quatro anos, no mínimo – à reformulação de suas propostas pedagógicas, realização do processo de avaliação institucional, discussão e participação na elaboração das diretrizes curriculares do Estado, elaboração de propostas curriculares próprias (por escolas ou pólos) e planejamento do trabalho docente. Revela-se aí um movimento cuja compreensão é complexa já que, por um lado, é papel da Secretaria criar condições, estimular e apoiar as escolas em seu processo de desenvolvimento institucional (via tecnologias como a formação dos professores, a avaliação institucional e a construção coletiva de um projeto pedagógico próprio) mas que, por outro, tal responsabilidade e papel não devem significar centralização do sistema, o que corresponde justamente ao paradigma racionalista e técnico criticado pela própria SEED no PEE do Estado. Esse encaminhamento pode ser constatado por meio de documentos políticos complementares (orientações de trabalho provenientes da SEED e encaminhadas às escolas via Núcleos de Educação ou portal digital).

Assim, em 2006, o Departamento de Ensino Médio estabeleceu:

A Semana Pedagógica do ano letivo de 2006 constitui mais um passo no processo de construção coletiva das Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Na Semana Pedagógica de julho de 2005, os professores de todo o Estado leram uma versão do documento e encaminharam ao DEM suas observações. Este material foi trabalhado pelos Grupos das diferentes disciplinas no Encontro do Ensino Médio – Diretrizes Curriculares, em setembro. A partir deste trabalho chegamos à nova versão que

apresentamos para sua leitura e reflexão nessa semana de fevereiro de 2006. (PARANÁ, 2006)

O mesmo movimento se deu na semana pedagógica de julho, quando a SEED definiu que as escolas deveriam dar continuidade a esse trabalho. Em fevereiro e julho/07, já se encontrando as diretrizes curriculares do Estado em estágio avançado de elaboração, a orientação da mantenedora foi de que as escolas utilizassem os dias de reunião para iniciar a elaboração de sua proposta curricular própria e planejamentos de ensino:

Iniciamos esta Semana Pedagógica de 2007 com o objetivo de discutir e/ou adequar o Projeto Político-Pedagógico e elaborar a Proposta Pedagógica Curricular de cada Escola. O PPP, elaborado coletivamente na escola, retorna agora para conhecimento de todos os profissionais da educação e para possíveis reformulações, com base nas observações da equipe pedagógica do NRE e discussões dos profissionais da escola. A elaboração da Proposta Pedagógica Curricular, núcleo do PPP, deve contemplar as concepções e os conteúdos estruturantes das DCE, relacionando os conteúdos específicos para cada uma das disciplinas/séries da Educação Básica. O trabalho, desta semana pedagógica, será eminentemente coletivo e construtivo para o processo de ensino e aprendizagem a ser desenvolvido no ano letivo (PARANÁ, 2007).

Outra característica da política da SEED é o fato de que além de definir o teor ou objetivo do trabalho a ser realizado, ela estabelece, também, as fontes e metodologias de estudo a serem utilizadas internamente nas escolas, diante das quais devem realizar o trabalho e relatar à mantenedora os resultados obtidos:

Junto aos novos textos, os professores de cada disciplina recebem algumas questões para estudo. Estas questões são indicadores de reflexão para os professores nesta etapa da construção das Orientações Curriculares. Os resultados devem ser encaminhados ao Núcleo Regional de Educação que sistematizará o material e encaminhará ao DEM. Estas contribuições serão consideradas na continuidade dos trabalhos com os textos. (PARANÁ, 2006)

Na continuidade das atividades da segunda etapa da Semana Pedagógica de 2007 apresentamos dois momentos distintos:

- a organização interna das escolas e a discussão e elaboração do Plano de Trabalho Docente, que ocorrerá em todos os estabelecimentos de ensino dos 32 NRE, previsto para o dia 23 de julho e,

- a reflexão de assuntos relacionados à Inclusão Educacional e Educação Especial, a Diversidade e a Educação Profissional, previsto para os dias 24 e 25 de julho [...].

O trabalho proposto para o dia 23 de julho tem como referência três documentos produzidos com a colaboração e participação de professores do Estado do Paraná: as Diretrizes Curriculares para Educação Básica (DCE), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a Proposta Pedagógica Curricular das Escolas da Rede Estadual de Ensino e Conveniadas. Estes documentos serão referência para a elaboração do Plano de Trabalho Docente. As atividades a serem desenvolvidas para os dias 24 e 25 de julho terão roteiros específicos que estarão descritos no presente documento. As escolas especiais inverterão essa proposta de trabalho, conforme orientações a seguir.

O trabalho desta semana pedagógica será eminentemente coletivo e construtivo para o processo de ensino e aprendizagem a ser desenvolvido no segundo semestre.

Para organizar o trabalho, enviamos o cronograma de atividades e orientações.

[...] Leitura, debate e registros do texto: Educação Popular: Desafio à democratização da Escola Pública. [...] Leitura, debate e registro do texto: Avaliação no contexto escolar: identificação das necessidades educacionais especiais. (PARANÁ, 2007).

Tomar a escola como lócus e referência da formação continuada não significa entendê-la no sentido estrito do termo, como espaço. A importância de se tomar a escola como referência parte de sua compreensão como instituição, como organização viva e dinâmica que possui identidade, trajetória, cultura, saberes, intenções e necessidades próprias, as quais nascem justamente da prática educativa escolar ali desenvolvida.

Na medida em que a Secretaria define externamente os objetivos e encaminhamentos a serem dados às semanas pedagógicas, ela configura a escola apenas como local no qual se aplicará um protocolo de formação externamente gerado, único para todas as escolas paranaenses independentemente da disparidade de sua realidade. De fato, se pensarmos a instituição na totalidade de suas dimensões (universal, singular e particular) e a escola como pertencente a um sistema educacional e social, entenderemos que é função do Estado garantir a consecução de determinados processos pedagógicos. Porém, o modo como a SEED-PR realiza tal encaminhamento extrapola seu papel de orientadora e apoiadora, configurando-se como gestora central e de maior relevância no processo educativo, situando a escola em segundo plano.

A verticalização do processo decisório nas políticas de formação ao mesmo tempo em que impede a escola de utilizar tal tecnologia pedagógica em favor de sua realidade própria, também a estimula a desenvolver (ou permanecer) numa posição de dependência e passividade, pois protocolos de trabalho previamente definidos e cobrados em relação a sua efetivação (por meio de relatórios das escolas à SEED), raramente levarão a problematização de sua própria prática, identificação de problemas, mapeamento de referenciais, confronto entre teoria e prática, análise de sua realidade e proposição de mudanças; a probabilidade é de a escola passe a carecer, cada vez mais, de potencial crítico e iniciativa propositiva.

A centralização da concepção da formação continuada pela SEED e a descentralização de sua execução, revelam sua utilização de modo instrumental e a serviço da implementação de políticas e reformas propostas pela própria Secretaria, atribuindo também às demais tecnologias pedagógicas (a avaliação institucional e o projeto pedagógico da escola) um teor racionalizado e instrumental, já que seu desenvolvimento se faz para dar conta de uma agenda de trabalho externa, e não própria.

Para a SEED-PR, também os grupos de estudo configuram-se como modalidades descentralizadas de formação continuada, objetivando permitir ao professor participar “em encontros de estudos na sua área de formação e/ou atuação, bem como, nas questões sócio-educacionais demandadas por esta [pela] Secretaria”. (PARANÁ, 2007, p. 1). Ao apontar a natureza dos trabalhos no grupo, a SEED indica processos de leitura, reflexão e discussão em torno das áreas do conhecimento, a fim de contribuir com o avanço pedagógico do professor.

As instruções que normatizam o grupo de estudos são reeditadas anualmente, pautando-se na justificativa de que a formação continuada deve ter como lócus a escola. Elas definem todo o funcionamento dessa modalidade de formação: coordenadores, critérios de participação, áreas de estudo, datas de realização, material e metodologia dos encontros e atribuições de todos os envolvidos.

Aos professores da educação básica regular são oferecidas as seguintes áreas de formação: áreas do conhecimento específica do professor ou história e cultura afro-brasileira e africana; para professores que atuam em modalidades especiais existem as áreas: educação infantil, profissional, de jovens e adultos, especial, do campo, escolar indígena; ainda formação de docentes para professores dos cursos normais e organização do trabalho pedagógico nas escolas e em ambiente hospitalar para pedagogos e gestores. A carga-horária de formação no grupo de estudos é de 30 horas, distribuídas em 6 encontros presenciais de 4 horas (aos sábados) e 6 horas não presenciais destinadas a leitura prévia e preparação para os encontros. Os encontros acontecem nas escolas sendo coordenados por um pedagogo ou professor que se responsabiliza também pela lista de frequência e encaminhamento do relatório das atividades desenvolvidas à SEED.

Observa-se assim que a política voltada ao grupo de estudos reafirma a concepção restrita de formação (como atualização) presente nos documentos relativos às semanas pedagógicas, denotando crença em seu valor prescritivo e pouco valor à crítica, o que se infere pela definição arbitrária da SEED quanto ao referencial de estudo e encaminhamentos dos trabalhos (talvez supondo incapacidade de escolha dos professores ou revelando simpatia pelo estudo que se desenvolve unilateralmente nas bases teóricas por si adotadas).

O mesmo ocorre em relação à escola que é tomada como local, já que o grupo não nasce do projeto pedagógico próprio da instituição e nem prevê sua realimentação de modo sistemático. Constata-se um descompasso não apenas entre a política prevista pela SEED e a realidade das escolas, mas também entre os próprios órgãos da SEED, pois as datas previstas para realização dos grupos de estudo coincidem com as datas de realização de conselho de classe, impedindo que nessas ocasiões o professor “cursista” participe de ambas as atividades.

Esse cruzamento comprova a configuração do grupo de estudos como uma iniciativa externa ao fazer cotidiano escolar, pois se sua organização e gestão estivessem a cargo da escola, tal sobreposição de atividades teria menor chance de ocorrer, já que ambas seriam atividades inerentes ao trabalho pedagógico coletivo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TECNOLOGIA PEDAGÓGICA E CENÁRIO POLÍTICO

Quando se busca analisar a política educacional, pode-se identificar a presença de ao menos duas tendências centrais (WHITTY; POWER; HALPIN, 1999): uma tendência racional-burocrática ou de bem-estar e outra de descentralização ou auto-gestão.

A tendência burocrática parte de uma abordagem macro da realidade com vista à obtenção de avanços no âmbito educacional e escolar. A idéia de social e público associa-se a de Estado Nação, valorizado tanto no processo de consolidação da idéia que lhe subjaz, como na consolidação de um sistema público global de ensino (ferramenta para o primeiro). O processo decisório, então, estaria atrelado ao Estado e às “grandes políticas” (COUTINHO, 2002), motivo pelo qual os processos políticos e de gestão da educação centralizam-se no Estado que proveria a sociedade com políticas visando o bem estar social e organizaria uma grande estrutura burocrática a fim de garantir que nas instâncias inferiores houvesse convergência.

A crise fiscal foi um dos principais fatores geradores de mudança nas políticas do Estado de Bem Estar Social que, necessitando reajustar-se, posiciona-se mais em função das demandas econômicas e menos a favor dos interesses sociais e públicos que deveria representar. Parcerias com organismos internacionais de financiamento, como o Banco Mundial, culminam a passagem para uma segunda tendência política, a descentralização, já que surge o entendimento de que as políticas gestadas nesse âmbito, necessitavam de arranjos locais que lhes permitissem aproximar-se dos contextos particulares e, assim, implementar-se (SOUZA, 2003).

Para Popkewitz (1997, p. 164),

A descentralização incorpora os pressupostos do individualismo na política de organização social. Assim como a sociedade depende da estipulação de contratos sociais, a organização social deve apoiar os processos pelos quais os indivíduos têm a oportunidade de se engajarem em tomadas de decisão adequadas.

As políticas de descentralização utilizam-se de mecanismos como a transferência de responsabilidades para as escolas, a gestão na escola de recursos financeiros, a elaboração de

proposta pedagógica própria, a gestão democrática por meio de conselhos escolares, a responsabilização institucional pela qualidade do trabalho educativo escolar desenvolvido e o empreendimento, também local, de esforços para superar as problemáticas enfrentadas, os quais se somam a outros, de controle, como a definição de diretrizes curriculares, a divulgação a público de dados sobre a organização de cada escola em particular e a realização de exames públicos para constatação do nível de desempenho dos alunos e conseqüente classificação das escolas.

De acordo com Rivas, citado por Souza (2003, p. 33), existem duas formas de descentralização: a descontração e a descentralização propriamente dita. Na descontração, o poder decisório central continua no Estado que delega às unidades menores (escolas, por exemplo) a execução de tais diretrizes já definidas. Na descentralização, estas instituições locais não apenas executam localmente o que foi definido centralmente, mas contam com poder real de decisão “sobre os aspectos importantes do financiamento, elaboração do currículo local, administração e gestão educacional em áreas geográficas determinadas”.

Para explicar a relação entre descontração e descentralização, Souza cita Amaro por considerar sua a melhor correlação entre os dois processos:

A desconcentração é perfeitamente compatível com a centralização: ela não abdica do centro, transfere competências, mas mantém as hierarquias, sendo o resultado de uma subsidiaridade a partir de cima e correspondendo à transferência de responsabilidades que o Estado já quer ter. Descentralização é outra coisa: é o surgimento de novos centros, a nível periférico, regional ou local, ou seja, algo que parte de baixo, ficando para o Estado apenas o que não puder ser feito pelos outros níveis (AMARO apud SOUZA, 2003, p. 35).

Whitty, Power e Halpin (1999) fazem um balanço dos argumentos contrários e favoráveis à descentralização (ou descontração, expressão que os autores não utilizam). Os que a criticam alertam para os fatos de que é um movimento que descentraliza mais em aspectos jurídicos, econômicos e administrativos e muito pouco em termos curriculares e pedagógicos; alinha a escola a valores do Estado neoliberal como controle, intensificação do trabalho e vinculação aos interesses do mercado; coordena e controla utilizando-se de mecanismos discursivos, legislativos, fiscais, de organização e outros, igualmente menos aparentes; leva a riscos de populismo local; minimiza ou anula as funções do Estado Nacional.

Favoravelmente demonstram ser uma idéia apoiada também por agendas sociais-democráticas (o que requer atenção a intenção de cada grupo que dela se utiliza); o fato de que possibilita a potencialização do trabalho em nível de escola e o envolvimento e controle da comunidade local na e sobre a escola; a viabilização que traz em termos de uma

democracia participativa e o fato de que é uma modalidade política mais próxima dos mecanismos de auto-gestão.

Observando-se as políticas de formação de professores da SEED-PR por meio de seus documentos políticos contata-se um claro movimento de descontração, no sentido cunhado por Rivas e Amaro (apud SOUZA, 2003). Nossa afirmação se baseia no fato de que a definição dos objetivos, estratégias e conteúdos da formação de professores se faz aprioristicamente pelo Estado, ficando às escolas a responsabilização apenas pela execução e prestação de “contas” por meio de relatórios. Nesse caso, confirma-se a crítica estabelecida por Whitty, Power e Halpin (1999) de que a descentralização (ou descontração) é utilizada para garantir a execução em nível local dos interesses e valores do Estado como a reestruturação curricular, por exemplo.

Importante ressaltar, também, que os documentos políticos relacionados à formação de professores não permitem ver uma responsabilização do Estado para com as condições da gestão local face à execução das políticas que lhe foram delegadas. Não há, por exemplo, indicação de recursos financeiros para que as escolas multipliquem os materiais (textos acadêmicos, diretrizes políticas e curriculares) que o corpo de profissionais estudará nos momentos de formação ou preocupação com a formação dos próprios gestores (diretores e pedagogos) em vista da condução dos trabalhos.

Concordamos com Power (2006) quando aponta que a divisão oposicionista entre macro e micro mostra-se como sendo de difícil sustentação. Os argumentos contra e a favor, tanto da centralização das políticas quanto de sua descentralização, indicam a necessidade de articulação entre essas duas instâncias na obtenção de avanços qualitativos na escola pública e na democracia social, gerando não uma mudança no foco da gestão educacional, mas a coexistência paralela de uma pluralidade de focos de poder. (BARROSO, 1996).

No que tange a formação de professores e sua relação com as políticas de Estado, não se pode abrir mão do papel do Estado enquanto mantenedor da escola de massas, o que supõe não apenas a criação dos estabelecimentos escolares, mas mediação efetiva entre as demandas sociais e a prática educativa escolar oferecida.

A escola não pode correr o risco de se manter isolada em seu espaço comunitário nem de assumir sozinha a responsabilidade pela qualidade do trabalho que precisa oferecer. É papel do Estado articular um fórum de discussões no sistema educacional público que se balize em torno da função social exercida e a exercer pela escola e, também, garantir condições institucionais como tempo, espaço, recursos e formação das equipes de gestão para

que a escola possa desencadear internamente processos formativos reflexivos visando a consolidação de um projeto pedagógico próprio com caráter democrático e social.

A mera descontração de políticas que retira da escola seu potencial de autonomia em termos de definição de valores, objetivos e caminhos pode levá-la à responsabilização isolada pelos resultados insatisfatórios do processo de formação de professores ou, em última instância, pelas práticas pedagógicas desencadeadas. Por fim, considera-se que a descontração de políticas, por sua característica essencial – de não apenas manter mas aprofundar o controle do Estado –, explica a presença do caráter instrumental nas propostas da SEED para formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*: Porto Alegre: v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto, 1996.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2001.
- DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Ed. Nacional, 1953.
- JOSÉ, E.; LEITE, J. C. Entrevista: Carlos Nelson Coutinho. *Teoria e Debate*, São Paulo, n. 51, 2002.
- LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.
- PARANÁ. Grupo de estudo: ensino fundamental. (s/d).
- PARANÁ. Instrução no. 03/2004.
- PARANÁ. Instrução conjunta no. 01/2005.
- PARANÁ. Instrução conjunta no. 06/2006.
- PARANÁ. Plano Estadual de Educação – PEE PR: uma construção coletiva. (versão preliminar). 2005.
- PARANÁ. Resolução no. 1457/2004.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Nossa política de ensino. Disponível em: www.seed.pr.gov.br/portals/portal/institucional/nossapolitica.php. Acesso em abr. 2007.
- POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- POWER, S. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 11-30, 1996.
- SOUZA, A. R. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. *Educar*, Curitiba, n. 22, p. 17- 49, 2003.
- VIÑAO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2002.
- WHITTY, G.; POWER, S.; HALPIN, D. *La escuela, el estado y el mercado: delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata, 1999.

¹ O governador Roberto Requião de Mello e Silva exerceu seu primeiro mandato entre os anos de 2003 e 2006, quando se reelegeu para um segundo mandato consecutivo entre os anos 2007-2010.