

UNESPAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

ALINE MAESTRE POLIDO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO FERRAMENTA DE
HEGEMONIA DO CAPITAL: UM DESAFIO PARA A EFETIVAÇÃO DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

ALINE MAESTRE POLIDO

ANO

2018

PARANAÍ
2018

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO FERRAMENTA DE
HEGEMONIA DO CAPITAL: UM DESAFIO PARA A EFETIVAÇÃO DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

ALINE MAESTRE POLIDO

**PARANAÍ
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO FERRAMENTA DE
HEGEMONIA DO CAPITAL: UM DESAFIO PARA A EFETIVAÇÃO DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada por ALINE MAESTRE POLIDO, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Aparecida de Souza Francioli

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

766f	<p>Polido, Aline Maestre</p> <p>A formação continuada de professores como ferramenta de hegemonia do capital: um desafio para a efetivação da Pedagogia histórico - - crítica / Aline Maestre Polido. - - Paranavaí, 2018.</p> <p>128 f.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR, Paranavaí, 2018.</p> <p>1. Pedagogia histórico crítica. 2. Formação continuada de professores. 3. Professores - Formação. I. Franciole, Fátima Aparecida de Souza, orient. II. Universidade Estadual do Paraná. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR, Paranavaí, 2018. III. Título.</p>
------	--

ALINE MAESTRE POLIDO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO FERRAMENTA DE
HEGEMONIA DO CAPITAL: UM DESAFIO PARA A EFETIVAÇÃO DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Fátima Aparecida de Souza Francioli (Orientadora) - UNESPAR

Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Furlan Costa – UEM - Maringá

Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo – UNESPAR

Data de aprovação:
13/04/2018

Dedico este trabalho

Em especial aos meus pais, Darci e Francisco, que, graças ao amor e dedicação empenhados na minha criação, me proporcionaram a realização desta conquista.

Dedico também a todos os profissionais da educação que acreditam na força e na importância do que fazem e mesmo diante de tantas dificuldades como a desvalorização e o desrespeito, realizam seu trabalho com dedicação e responsabilidade, pois reconhecem que o fruto desse trabalho ninguém pode anular e que, por isso, deve haver comprometimento em prol da formação humana para a concretização da transformação social.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por me abençoar, amparar-me e me capacitar para a efetivação desta conquista.

Agradeço também à minha família. Ao meu pai, Francisco, em memória, que, mesmo não estando presente nesta fase de minha vida, representa parte de tudo que sou hoje. À minha mãe, Darci, que é meu alicerce em todos os sentidos. Ao meu esposo, Fernando, pelo carinho nos momentos difíceis de cansaço e pela compreensão nos momentos de ausência em que precisei me dedicar para este estudo. Aos meus irmãos, Elaine e Leandro, e às minhas avós, Izaura e Neli, por estarem sempre torcendo pelas minhas conquistas. Enfim, aos meus entes queridos que acompanharam de perto todo o esforço empenhado para a realização desta pesquisa, incentivando-me com carinho e amor.

À minha orientadora, Fátima Aparecida de Souza Francioli, pelas palavras amigas e pelo direcionamento, compartilhando seus conhecimentos, contribuindo para o meu crescimento acadêmico e para a conquista do título de mestre.

À banca examinadora, professora Dr.^a Maria Luiza Furlan Costa e professor Dr. Renan Bandeirante de Araújo, meus sinceros agradecimentos pelas necessárias contribuições e sugestões que enriqueceram e tornaram possível a conclusão da pesquisa.

Aos amigos especiais que, de várias maneiras, colaboraram com palavras de carinho, incentivo e, por vezes, simplesmente por ouvirem os desabafos da luta na jornada até a concretização do estudo.

[...] se eu não admito que a desigualdade é uma igualdade possível, ou seja, se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados, mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica.

(SAVIANI, 2009, p. 70).

POLIDO, Aline M. **A Formação Continuada de Professores como Ferramenta de Hegemonia do Capital:** um desafio para a efetivação da pedagogia histórico-crítica. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo evidenciar a formação continuada de professores como um desafio para a efetivação da pedagogia histórico-crítica e as suas contribuições como ferramenta de formação humana e transformação social. Sob o aporte teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético e da teoria histórico-crítica, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental em que foram selecionadas fontes relevantes para contemplarmos o objetivo proposto. O estudo foi organizado em três seções: na primeira seção apresentamos os conceitos marxistas, fundamentais para a compreensão da estrutura social da modernidade capitalista, e a importância de uma educação crítica como ferramenta do desenvolvimento consciente do indivíduo, por meio da apropriação das objetivações para si. Na segunda seção, apresentamos a pedagogia histórico-crítica como expressão teórica do marxismo no campo da educação, a fim de cunhar esta teoria pedagógica como a teoria educacional que visa ao desenvolvimento dos indivíduos buscando a superação da alienação e o pleno desenvolvimento do homem enquanto gênero humano. Ainda nesta seção discutimos a questão da formação continuada em âmbito nacional, apontando-a como um possível obstáculo que pode impossibilitar a efetivação da pedagogia histórico-crítica no espaço escolar. Na terceira seção, sob um olhar crítico, analisamos a capacitação de professores, oferecida pela rede de ensino do Estado do Paraná. Para essa análise, apresentamos os roteiros disponibilizados para os cursos de formação que ocorrem anualmente nas escolas. Os resultados indicam que estamos diante de um desafio a ser enfrentado, qual seja, a formação continuada, amparada na prática reflexiva, no pragmatismo, no cotidiano escolar, fomentando os profissionais da educação a se adaptarem à realidade em busca de soluções imediatistas. Amparada na perspectiva neoliberal, a formação continuada está desvinculada da práxis. Consideramos que, diante desse contexto, a formação que almejamos está centrada no desenvolvimento do gênero humano, em indivíduos que possam transformar a sociedade na luta permanente das contradições. Nos limites das análises, nosso esforço foi no sentido de assegurar que, na perspectiva da teoria histórico-crítica, a formação continuada seja repensada e reorganizada de maneira que o professor não reproduza apenas o conhecimento, mas faça de seu próprio trabalho um espaço de transformação.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Paraná. Pedagogia histórico-crítica. Formação humana. Gênero humano.

POLIDO, Aline M. **Continuing Teacher Training as a Capital Hegemony Tool: a challenge for the effectiveness of historical-critical pedagogy.** 127 f. Dissertation (Master in Teaching) - State University of Paraná. Supervisor: Fatima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2017.

ABSTRACT

This study aimed to evidence the continued training of teachers as a challenge for the effectiveness of historical-critical pedagogy and its contributions as a tool for human formation and social transformation. Under the theoretical-methodological contribution from historical and dialectical materialism and historical-critical theory, it was carried out a bibliographical and documentary survey in which relevant sources were selected to achieve the proposed goal. The study was organized in three sections: the first section presents the Marxist concepts, fundamental for understanding the social structure of capitalist modernity, and the importance of a critical education as a tool for the conscious development of the individual, through the appropriation of the objectifications. In the second section, it is presented the historical-critical pedagogy as a theoretical expression of Marxism in the field of education, in order to coin this pedagogical theory as the educational theory that aims at the development of individuals seeking to overcome alienation and the full development of man as human gender. Also, in this section, it is discussed the issue of continuing education at the national level, pointing it as an obstacle that makes it impossible to put historical-critical pedagogy into practice in school. In the third section, under a critical eye, it was analyzed the training of teachers, offered by the educational network of the State of Paraná. For this analysis, it is shown the routes made available for the training courses that occur annually in schools. The results indicate a challenge to be faced, that is, continuing education, supported by reflexive practice, pragmatism, school routine, encouraging education professionals to adapt to reality in search of immediate solutions. Based on the neoliberal perspective, continued formation is unrelated to praxis. In this context, the desired formation is focused on the development of the human gender, on individuals who can transform society in the permanent struggle of contradictions. Within the limits of analysis, our effort was to ensure that, from the perspective of historical-critical theory, continuing education is rethought and reorganized so that the teacher does not only reproduce knowledge, but makes his/her own work a space of transformation.

Keywords: Continuing education of teachers. Challenge. Historical - critical pedagogy. Human formation. Human gender.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	A EMERGÊNCIA DA MODERNIDADE CAPITALISTA.....	16
1.1	MECANISMOS DA PRODUÇÃO CAPITALISTA.....	17
1.1.1	Transformações no mundo do trabalho.....	29
1.2	PARA ALÉM DA ALIENAÇÃO.....	36
2	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA CONTRA A HEGEMONIA DO CAPITAL E UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	42
2.1	A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO.....	43
2.2	A GÊNESE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	47
2.3	FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	50
2.3.1	Bases filosóficas.....	50
2.3.2	Bases psicológicas.....	52
2.4	O PAPEL DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO HUMANO GENÉRICO.....	54
2.4.1	A pedagogia histórico-crítica e a questão do método.....	64
2.4.2	A pedagogia histórico-crítica didaticamente elaborada.....	72
2.5	DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	74
2.6	A ATUAL ESTRUTURA SOCIAL E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	77
2.7	PANORAMA NACIONAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	83
2.8	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A FAVOR DA CONSOLIDAÇÃO DA HEGEMONIA DO CAPITAL.....	88
3	UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ.....	93
3.1	DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO	93

3.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ.....	100
3.2.1	Apresentação do modelo dos roteiros que encaminham o desenvolvimento dos temas nas formações continuadas do Estado do Paraná.....	102
3.3	ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ.....	105
3.4	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA LÓGICA DO TRABALHO FLEXÍVEL.....	107
3.5	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CONTRA A HEGEMONIA DO CAPITAL.....	112
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
	REFERÊNCIAS.....	124

INTRODUÇÃO

Ainda durante o curso de graduação em Pedagogia, quando estudava as teorias pedagógicas no Brasil, obtive o primeiro contato com a pedagogia histórico-crítica. A partir desse primeiro contato, surgiu o interesse por tal perspectiva, culminando numa pesquisa sobre esse tema no trabalho de conclusão de curso. Para a realização desse trabalho, fui me arraigando nas leituras a respeito de tal concepção pedagógica, passando a compreender as contribuições dessa teoria para a formação do indivíduo.

A possibilidade de ingresso no mestrado permitiu o aprofundamento dos estudos sob tal perspectiva, intencionando a produção de material de pesquisa que pudesse contribuir para os profissionais da educação que atuam, ou pretendem atuar, sob os aportes da pedagogia histórico-crítica.

Atualmente trabalho como pedagoga do Estado do Paraná. Desde meu ingresso na rede estadual de ensino, atuei em três escolas diferentes e em todas elas os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) estavam fundamentados nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Também é possível identificar a influência dessa teoria educacional nas Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná (2008) um importante documento norteador da educação estadual. Dessa forma, é possível percebermos a importância que foi dada à pedagogia histórico-crítica em determinado momento da educação paranaense, conforme trataremos na terceira seção.

Porém, de forma empírica, identificamos certa fragilidade em relação aos estudos teóricos nessa área que possibilitem, de fato, um trabalho pedagógico prático na escola, sob tal perspectiva. Pois, embora os documentos norteadores apresentem essa teoria como fundamentação, na prática pedagógica do cotidiano escolar, os profissionais da educação não apresentam domínio desse campo teórico que os capacite a atuar nesse sentido.

Diante de tal problemática, observada na prática docente do cotidiano escolar, surgiu o anseio de realizar esta pesquisa, apontando contribuições da teoria histórico-crítica para a educação escolar e abordando os desafios postos para que essa proposta pedagógica se efetivasse na escola, com enfoque, sobretudo, na questão da formação continuada de professores.

O enfoque na questão dessa formação foi selecionado, pois acreditamos que para que se efetive a prática pedagógica segundo os fundamentos da pedagogia histórico- crítica conforme as diretrizes curriculares do estado orientam, se faz necessário uma formação continuada sob essa perspectiva, para que os professores tenham de fato uma formação teórica sólida que possa embasar a prática em sala de aula superando o ecletismo teórico que não possibilita um trabalho pedagógico eficiente.

De acordo com Frigotto (1996), a questão da formação dos professores é um dos problemas centrais da educação e tem se tornado um tema de pesquisa e debates em diferentes áreas que compõem o universo educacional. Especificamente, na pedagogia, a formação e atuação docente têm demandado olhares, questionamentos e reflexões a respeito das práticas educativas. No que se refere à formação e qualificação do trabalhador e ao emprego de mão de obra qualificada, a partir da década de 1990, têm se intensificado, no país, reformas e a criação de novos programas para a educação, elencados na base da competitividade e centralidade e que adotam como princípios a flexibilização e autonomia no trabalho docente.

Nesse contexto, a formação de professores e sua ação pedagógica pautam-se na ação pragmática em favor da manutenção da estrutura socioeconômica contemporânea, que se contrapõe à apreensão dos conhecimentos teóricos, necessários à formação humana, como se constata na obra de Delors (1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Assim, esta pesquisa buscou compreender a complexidade da formação e atuação do professor, bem como seus limites e as possibilidades de romper com as propostas atuais, segundo as quais o conhecimento prático assume prioridade sobre o teórico. Tal questão evidencia a vivência prática e a reflexão cotidiana na sala de aula, desvalorizando a ênfase à apropriação conceitual dos conteúdos abordados.

É nessa direção que analisamos a formação continuada de professores, desenvolvida no Estado do Paraná, sob o aporte teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético e da teoria histórico-crítica, evidenciando as contribuições para o enfrentamento das propostas educacionais da atualidade que, em detrimento do conhecimento universal, favorecem o conhecimento pragmático e utilitarista que aliena e embrutece o desenvolvimento intelectual humano.

Para compreender as contradições da formação de professores, fizemos uma pesquisa bibliográfica em obras de autores como Duarte (1999, 2011), Frigotto (1996, 2003), Heller (1970), Konder (2008), Manacorda (1991), Marx (1996, 2003, 2013), Marx e Engels (2002), Pires (1997), Saviani (1995, 2005, 2008, 2009, 2011a, 2011b), Souza (2010) e demais pesquisadores, que, sob o aporte teórico do materialismo histórico e dialético e da teoria histórico-crítica, permitiram a compreensão e análise desse tema em meio à totalidade histórica. Apoiados nesses referenciais, procuramos trazer contribuições ao desenvolvimento educacional, refletindo a realidade social atual.

Para abordarmos o tema da teoria educacional histórica-crítica, fez-se necessário um resgate histórico sobre suas bases que estão na teoria marxista, compreendendo, segundo tal perspectiva, nossa atual estrutura social e o papel que a educação ocupa nesse cenário.

Foi observado que, com a consolidação do sistema capitalista, a partir da passagem do século XVIII ao XIX, ocorreram transformações estruturais na organização da sociedade. Esse novo sistema, que se solidificava na objetivação do capital, utilizou-se da exploração do trabalho para alcançar tal objetivo. Assim, com a implantação da divisão do trabalho, aconteceram a divisão da sociedade em classes e, conseqüentemente, a divisão do homem. Ocorreram, portanto, mudanças quanto à organização do trabalho, ou seja, uma permanente qualificação da mão de obra para atender às demandas exigidas por essa nova estrutura que se estabeleceria.

Assim afirmam Braz e Netto (2007, p. 136):

[...] a produção capitalista só pode ter continuidade se também for contínua a produção das relações sociais que engendram aqueles sujeitos. Em suma: a reprodução capitalista só é viável se ela reproduzir as relações sociais que põem frente a frente capitalistas e proletários.

Nesse contexto, a escola se organiza de acordo com as necessidades da organização social capitalista. No Brasil, não poderia ocorrer de outra maneira. Submetido às necessidades do sistema capitalista, que vem se transformando no decorrer dos tempos, nosso país também estabeleceu suas bases de organização social para que atendam a essas exigências. Dessa forma, o sistema educacional está sempre submetido às exigências capitalistas, atendendo às necessidades da estrutura social.

Para Frigotto (2003, p. 30):

A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução.

Assim como a sociedade capitalista é constituída de contradições, a educação também se apresenta em diferentes formas. De acordo com Saviani (1995), as teorias educacionais que nortearam o ensino no Brasil podem ser classificadas como teorias não críticas (tradicional, escola nova, tecnicismo), que são embasadas no princípio positivista de que a sociedade é perfeita e o sujeito deve adequar-se a ela, ou seja, não admite as contradições sociais e que os sujeitos possam ser agentes transformadores dessa sociedade contraditória. Outra classificação são as denominadas teorias crítico-reprodutivistas (teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico de Estado, teoria da escola dualista), que reconhecem as contradições na sociedade, porém acreditam que a educação seja reprodutora dessas contradições, não apresentando nenhuma proposta pedagógica para superar esse modelo de sociedade.

Após a classificação e análise das teorias educacionais no Brasil, Saviani (1995) sugere que essas precisam ser superadas e que a educação necessita de uma nova teoria, uma pedagogia revolucionária que permita que a educação seja utilizada como instrumento importante e, por vezes, decisivo no processo de transformação da sociedade, superando a ideia de que a educação simplesmente forma o indivíduo para que este se adapte na sociedade capitalista. Essa nova teoria educacional é denominada, pelo autor, de pedagogia histórico-crítica.

Acreditamos, portanto, nas contribuições que essa teoria educacional pode trazer, no sentido da superação da alienação à qual estamos submetidos diante da estrutura e do modo de produção capitalista. Nesse aspecto, a pedagogia histórico-crítica tem como objetivo a formação humana, no sentido do desenvolvimento humano genérico, procurando superar o modelo de educação formadora de mão de obra para a hegemonia do capital.

Porém, para que de fato essa teoria educacional se realize na prática pedagógica, deparamo-nos com a questão da formação continuada dos professores,

pois esta direciona e orienta os profissionais da educação a respeito de como devem desenvolver seu trabalho no cotidiano escolar. Considerando que a capacitação atual norteia o professor para o sentido oposto, como pode o trabalho educativo se efetivar, no sentido da perspectiva histórico-crítica para uma formação humana em detrimento da formação para o capital?

Após essa breve apresentação, reforçamos que o objetivo desta pesquisa consistirá em evidenciarmos a questão da formação de professores como um desafio para a efetivação das contribuições da pedagogia histórico-crítica para o desenvolvimento humano genérico. Por motivo de delimitação do tema, enfatizaremos sobre a capacitação oferecida na rede de ensino do Estado do Paraná durante a Gestão do então governador Carlos Alberto Richa (2011 – 2018), realizando uma análise crítica de como esta vem sendo desenvolvida para os profissionais da educação atualmente.

De acordo com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, a educação deve ser entendida como ferramenta de formação humana e transformação social, no sentido da superação da alienação, buscando possibilitar a formação do indivíduo em todas as suas potencialidades, permitindo, assim, o desenvolvimento humano genérico. Para que esses pressupostos se tornem uma prática pedagógica, atendendo às orientações das Diretrizes Curriculares do Paraná (2008), a formação continuada, proposta atualmente pelo sistema educacional do Estado do Paraná, se torna uma questão a ser superada, pois se trata de uma proposta voltada para o “fazer” em detrimento do “aprender”.

Ao defender a necessidade de uma educação crítica, que compreenda nossa atual conjuntura social capitalista, este estudo está embasado nos fundamentos marxistas que norteiam tal perspectiva educacional. Portanto, para atender aos objetivos propostos, a pesquisa foi dividida em três seções.

Na primeira seção tratamos de alguns conceitos fundamentais da teoria marxista, procurando elucidar a forma de organização social da modernidade capitalista, bem como abordamos a importância de uma educação crítica nesse contexto, justamente para que exista a possibilidade de transformação da realidade social.

Na segunda seção apresentamos a concepção de educação da pedagogia histórico-crítica, a fim de que essa proposta de ensino seja elucidada, evidenciando as contribuições que podem emergir da formação, segundo essa perspectiva.

Também foram apontados os obstáculos que impossibilitam a efetivação da teoria histórico-crítica no espaço escolar, com ênfase no desafio sobre a questão da formação continuada. Buscamos aclarar como esta vem sendo direcionada em âmbito nacional.

Na terceira seção, enfatizamos, especificamente, a questão da formação continuada dos professores no Estado do Paraná, realizando uma análise crítica sobre como ela vem sendo ofertada, haja vista a importância da formação do professor e a prática orientada, pois toda prática pedagógica possui uma intencionalidade que refletirá na formação dos alunos, indivíduos inseridos na sociedade e que nela atuarão.

É importante ressaltar que devido a relevância do tema em que se desenvolveu essa pesquisa, podemos apontar que outros estudos foram realizados nesse programa de Pós- graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – campus Paranavaí que tratam sobre essa temática, abordando a questão da formação continuada dos professores como um importante aspecto a ser analisado para a efetivação de uma educação de qualidade.

1 A EMERGÊNCIA DA MODERNIDADE CAPITALISTA

Dentre os inúmeros aspectos da modernidade capitalista contemporânea, as questões da centralização do capital financeiro ganharam notoriedade no contexto da mundialização do capital em detrimento da atividade trabalho, fonte primordial para a realização do valor.

A queda das taxas médias de lucro, verificada nas indústrias monopolistas, a partir de 1973, impulsionou a reestruturação produtiva e intensificou o processo de concorrência intercapitalista. No bojo dessas mudanças as empresas se depararam com a necessidade de introduzir um modo de produção e gestão da força de trabalho integrado e flexível.

É preciso lembrar que as mudanças na organização e gestão da força de trabalho assumiram modelos de velocidade e qualidade, sublocando a mão de obra na atividade produtiva. A novidade está em que, na internacionalização da economia e do mercado, pela junção de cooperação de diferentes países, o que tem prevalecido são os interesses, muito específicos, das decisões internacionais, somados ao acúmulo das inovações tecnológicas.

Observamos, nas análises de Souza (2010), que, nesse conjunto de transformações, têm se exigido do trabalhador capacidades de abstração, criatividade, competências técnicas que vão além da operação operacional com a maquinaria. No bojo das tecnologias e manutenção do capital, requerem-se da classe trabalhadora permanentes competências para assimilar mudanças por intermédio da individualidade, do imediato e de interesses pessoais.

Ainda segundo Souza (2010):

[...] a nova cultura empresarial tem buscado construir na classe trabalhadora talvez a mais importante de todas as competências no atual estágio de desenvolvimento do capital: a capacidade para assimilar e aceitar de forma positiva as mudanças que se impõem ao trabalhador no contexto do processo de trabalho e de produção (p. 142).

O fato é que estamos diante da mundialização do capital que traz, no seu alicerce, a reestruturação produtiva e a emergência da noção de competência que será aqui abordada quando tratarmos da formação docente.

Para compreendermos o problema que atinge o mundo do trabalho na modernidade capitalista, especificamente a formação continuada dos professores na rede pública de ensino, partimos do pressuposto de que será necessário situá-lo historicamente na perspectiva do materialismo histórico, pois entender como acontece a dinâmica de nossa atual organização social permite compreender como essa dinâmica (modo de produção) influencia diretamente o modo de vida das pessoas, nas formas de reprodução social, propriamente ditas.

1.1 MECANISMOS DA PRODUÇÃO CAPITALISTA

Para compreendermos os mecanismos da produção capitalista, segundo Marx (2003), é necessário primeiramente entendermos a concepção de homem deste. Para ele, o conteúdo da essência humana reside no trabalho.

Na perspectiva marxista, o homem se difere dos outros animais, pois ele não se adapta à natureza como os demais, ao contrário, ele age sobre ela, transformando-a para melhor atender às suas necessidades. Para Marx (2003), essa ação de transformar a natureza, para suprir suas necessidades, é denominada de “trabalho”. Portanto, o homem é um ser pensante que, por meio do seu trabalho, modifica a natureza, de maneira que possa viver mais confortavelmente. Nesse sentido, numa visão marxiana, o trabalho é a essência humana, a atividade vital fundante do sujeito ontogenérico.

Conceituando o trabalho, Marx (2003, p. 116) afirma que

Certamente, o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva, aparece agora para o homem como o único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, entretanto, é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre consciente constitui o caráter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como meio de vida.

Sobre essa questão, Lombardi e Saviani (2008, p. 225) assim caracterizam o processo do trabalho humano:

[...] o ser do homem, a sua existência, não é dado pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens. Deixado a si mesmo, submetido ao jugo da natureza, o homem perece. Diferentemente dos outros animais que têm sua existência garantida pela natureza bastando-lhes adaptar-se a ela para sobreviver, o homem necessita fazer o contrário. Precisa agir sobre a natureza transformando-a e ajustando-a às suas necessidades. Em lugar de adaptar-se á natureza, tem de adaptá-la a si. E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho. Portanto, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos. Logo o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana.

Ao modificar a natureza pelo trabalho, o homem produz sua própria humanidade, e a ação do trabalho permite que o homem se diferencie e se distancie gradativamente das demais espécies animais. Essa transformação da natureza pelo homem nunca cessa e, assim, ao longo da história, de acordo com Duarte (1999), o homem vai se autocriando, humanizando-se, construindo as características que o definem como humano, ou seja, vai se constituindo enquanto ser social complexo na perspectiva de formação do sujeito ontogenérico.

Ao citar Marx, Duarte (1999, p. 74) trata sobre a autoconstrução do gênero humano e a ação do homem sobre a natureza:

Para Marx, o ponto de partida fundamental a partir do qual se realiza a autoconstrução do gênero humano é a apropriação da natureza pela atividade objetivadora humana. Nesse processo o gênero humano se desenvolve objetivamente e os indivíduos, ao agirem mediados pelas objetivações, tornam-se seres genéricos. O indivíduo faz-se consciente, de si mesmo e do fato de pertencer ao gênero humano, através do mundo criado pelo ser humano, do mundo humanizado, do mundo constituído pelas objetivações da atividade humana.

Portanto, para Duarte (1999), a formação do indivíduo genérico, enquanto representante do gênero humano, se realiza na relação entre os processos de apropriação das forças essenciais humanas, utilizadas histórica e socialmente na objetivação do seu desenvolvimento.

A partir do trabalho, o homem transforma a natureza, buscando atender às necessidades essencialmente humanas. Esse processo de transformação é contínuo, portanto, histórico e social, já que o trabalho passa a atender às necessidades humanas coletivas e não mais somente às de um indivíduo, constituindo, assim, o gênero humano.

Para Heller (1970, p. 21):

Também enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como, frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua ‘consciência sobre nós.

Essa passagem da autora esclarece que o ser genérico é também o homem enquanto indivíduo, pois este é representante de suas relações sociais, de modo que o representante do humano-genérico nunca deve ser um homem sozinho, mas sempre o indivíduo integrado à coletividade. Dialeticamente, a vida coletiva não anula as potencialidades individuais, ao contrário, é nela que se efetivam as potencialidades e o desenvolvimento pleno das individualidades.

Porém, com a consolidação da sociedade capitalista, o trabalho como atividade essencialmente humana, perde seu sentido e passa a ser uma ação que visa à manutenção da organização capitalista e não mais atender às necessidades da genericidade humana. O homem não reconhece mais as suas objetivações como objetividade de seu ser genérico e não se enxerga mais enquanto humano, no mundo que os próprios homens construíram, sentindo-se impotente diante de uma realidade que parece dirigida por forças não humanas.

Para Duarte (1999, p. 76), a perda de sentido da atividade vital do homem, a favor das necessidades essencialmente genéricas, acontece “porque o desenvolvimento da genericidade humana tem se realizado através da divisão social do trabalho e da propriedade privada”, resultando na denominada alienação. Ou seja, no mundo do trabalho alienado requer-se a ínfima parte das potencialidades dos homens que vivem da venda da sua força de trabalho, bloqueando o livre desenvolvimento do sujeito humano genérico.

Para compreendermos essa transformação do trabalho de atividade essencialmente humana, que caracteriza o ser humano genérico, para trabalho alienado, faz-se necessário refletirmos sobre como se estabeleceram as estruturas capitalistas e como o trabalho modificou-se com as exigências do modo de produção vigente que passou a se consolidar a partir do século XVIII.

O ponto de partida para a acumulação capitalista se deu com a acumulação primitiva que Marx (2013, p. 961) explica da seguinte forma:

A relação capitalista pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho [...] O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção.

Ainda nas palavras de Marx (2013, p. 963):

Na história da acumulação primitiva, o que faz época são todos os revolucionamentos que servem de alavanca à classe capitalista em formação, mas, acima de tudo, os momentos em que grandes massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários absolutamente livres. A expropriação da terra que antes pertencia ao produtor rural, ao camponês, constitui a base de todo o processo. Sua história assume tonalidades distintas nos diversos países e percorre as várias fases em sucessão diversa e em diferentes épocas históricas.

Assim, com a expropriação dos trabalhadores rurais de seus meios de trabalho e subsistência, estes trabalhadores, então livres, foram lançados ao mundo do trabalho assalariado, onde precisaram vender sua força de trabalho, para produzir mercadorias que não lhes pertenciam, mas aos donos dos meios de produção, mercadorias essas que deveriam ser compradas pelos trabalhadores para suas subsistências. A separação do trabalhador e dos meios de produção caracteriza, portanto, a acumulação primitiva, que se consolida na gênese da produção capitalista.

A partir do enfraquecimento da produção rural e com o fortalecimento do comércio, a produção capitalista foi se consolidando primeiramente com a criação de um mercado interno. Sobre esse processo, Marx (2013, p. 995) elucida que

A expropriação e expulsão de uma parte da população rural não só libera trabalhadores para o capital industrial, e com eles seus meios de subsistência e seu material de trabalho, mas cria também o mercado interno. De fato, os acontecimentos que transformam os

pequenos camponeses em assalariados, e seus meios de subsistência e de trabalho em elementos materiais do capital, criam para este último, ao mesmo tempo, seu mercado interno. Anteriormente, a família camponesa produzia e processava os meios de subsistência e matérias-primas que ela mesma, em sua maior parte, consumia. Essas matérias-primas e meios de subsistência converteram-se agora em mercadorias.

De acordo com Lessa e Tonet (2011), durante os séculos XI e XVIII, a burguesia não parou de se expandir. O comércio se fortaleceu, deixando de ser simplesmente local, e se desenvolveu por toda a Europa e, com as navegações, passou a se estender também a outros continentes. Foi então após a Revolução Industrial (1776-1830, que ocorreu pelo constante desenvolvimento das forças produtivas) que aconteceu o amadurecimento do capitalismo por meio do advento da grande indústria.

O amadurecimento do capitalismo fez com que o consumo de mercadorias se tornasse um mercado mundial, ou seja, o mundo todo passou a se organizar de acordo com as necessidades para manutenção dessa organização social que utilizava o trabalho para a produção de tais mercadorias, atendendo à demanda do mercado.

Um aspecto importante para compreendermos a estrutura moderna capitalista é o conceito de propriedade privada:

A propriedade agrária é a primeira forma de propriedade privada, e a indústria surge historicamente após ela, apenas como forma particular de propriedade privada que se lhe opõe – ou melhor, como o escravo liberto na propriedade agrária; tal sequência repete-se no estudo científico da essência subjetiva da propriedade privada, do trabalho, e o trabalho começa por aparecer como simples trabalho agrícola, mas em seguida afirma-se como o trabalho em geral. Toda riqueza se tornou riqueza industrial, a riqueza do trabalho e da indústria é o trabalho realizado, assim como o sistema industrial é a forma objetiva realizada da propriedade privada (MARX, 2003, p. 134).

Para Bottomore (2001, p. 304):

Marx não considerava a propriedade apenas como a possibilidade daquele que a possui de exercer os direitos de proprietário, [...] mas como uma relação essencial que tem um papel fundamental no complexo sistema de classes e camadas sociais.

Ainda, segundo Bottomore (2001, p. 304), “Marx e Engels sustentavam que são as transformações das formas de propriedade que basicamente caracterizam a sucessão das formações econômicas e sociais”. A propriedade privada definiu o modo de organização social na Antiguidade, no feudalismo e no capitalismo. Ou seja, a propriedade privada diz respeito aos bens materiais que o indivíduo possui e a sociedade organiza-se de modo a manter e a apoderar-se desses bens.

Porém, para Marx (2003), esse conceito de propriedade privada foi o que fundamentou a origem da desigualdade social na modernidade, para ele, o trabalho deveria ser a propriedade privada do homem como atividade que o realizasse e que atendesse às suas necessidades genéricas.

A essência subjetiva da propriedade privada, a propriedade privada como atividade para si própria, como sujeito, como pessoa, é o trabalho. É claro, portanto, que só a economia política, que reconhecia o trabalho como seu princípio (Adam Smith) e já não jugava a propriedade privada como simples condição externa ao homem, se pode considerar ao mesmo tempo como um produto da energia real e do movimento da propriedade privada, como um produto da indústria moderna e uma força que acelerou e intensificou o dinamismo e o desenvolvimento da indústria, até fazer deste um poder da consciência (MARX, 2003, p. 131).

Na forma de organização social capitalista, propriedade privada diz respeito aos meios de produção e aos bens de consumo móveis e imóveis que pertencem a determinadas pessoas. Nesse sentido, na busca para a manutenção dos que possuem propriedade privada, bem como para aqueles que querem alcançá-la, ocorre o processo social de alienação sistêmica, inclusive dos capitalistas que lutam para manter e ampliar sua propriedade. Com isso, o trabalho que deveria ser a essência humana passa a ser uma atividade alienada e alienante.

Essa atividade alienada na qual o trabalho se transformou diz respeito

As condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada *que* introduziram um ‘estranhamento’ entre o trabalhador e o trabalho, uma vez que o produto do trabalho, antes mesmo de o homem se realizar, pertence a outra pessoa que não o trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se no seu trabalho, o ser humano se aliena nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões (KONDER, 2008, p. 30).

A divisão do trabalho não permite que o trabalhador se realize na sua criação, o que faz com que este seja somente parte do processo de criação, não possibilitando que ele se reconheça, reconheça a importância do seu trabalho na produção daquele produto. Ainda, após essa produção, o produto que ele mesmo criou ou de cujo processo de criação participou, se torna algo estranho a ele, pois esse produto, pelas condições da propriedade privada, não pertence aos que o criaram, mas, sim, àqueles que são os donos da propriedade privada, donos dos meios de produção necessários para a criação desse produto. Assim, caracteriza-se a alienação, em que o trabalhador não percebe a importância do seu trabalho, não se realiza no que deveria ser sua atividade vital, fazendo o trabalho simplesmente como meio de sobrevivência necessário a atender às necessidades a que o sistema capitalista o submete.

A propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e parciais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando por nós é diretamente possuído, comido, bebido, transportado no corpo, habitado, etc., ou melhor, quando é utilizado. Embora a propriedade privada entenda todas estas formas diretas de propriedade como simples meios de vida, a vida à qual servem de meios é a vida da propriedade privada – o trabalho e a criação de capital (MARX, 2003, p. 142).

Portanto, para Marx (2003), a propriedade privada perdeu sua essência e passou a significar bens de consumo materiais que movem os indivíduos, de forma alienada, a buscarem cada vez mais a posse de tais bens, alimentando, por meio do trabalho, o cerne principal do capitalismo, que é a geração de capital e não a satisfação das necessidades humanas. O trabalho passa a estar a serviço da conquista da propriedade privada, nutrindo a finalidade do capitalismo (gerar capital para sua própria continuidade) e não atendendo às reais necessidades do homem enquanto ser social.

Ao compreendermos o conceito de propriedade privada e o conceito de trabalho, podemos entender como a ambição de obter propriedade privada faz do trabalho, que deveria ser a essência humana, uma atividade alienante, sem objetivo para a essência humana e para as reais necessidades do homem enquanto ser social. O homem/assalariado, despossuído de qualquer propriedade, a não ser sua própria força de trabalho, passa a realizar seu trabalho a fim de receber sua remuneração, para possuir pertences que não lhe são realmente úteis. O trabalho

passa a ter um objetivo alheio à essência humana e assume o objetivo de manutenção da estrutura capitalista.

Marx (2003) acreditava que, com a eliminação positiva da propriedade privada, bem como a autoalienação humana por meio do comunismo, ocorreria a real apropriação da essência humana pelo e para o homem. Isso pressupõe que, desse modo, haveria o retorno do homem a si mesmo como ser social, verdadeiramente humano, um retorno integral, consciente, que assimilaria toda a riqueza do desenvolvimento anterior.

Ainda sobre os mecanismos da produção capitalista, é importante compreendermos o conceito de mais-valia. Para isso, ressaltamos que o modo de produção capitalista caracteriza-se pela exploração do homem pelo homem, classificado em duas classes sociais: o proletariado e a burguesia. A burguesia é composta pelos donos dos meios de produção, enquanto na classe proletariada encontram-se aqueles que só possuem sua força de trabalho, que é vendida para produzir mercadorias. O burguês, dono dos meios de produção, compra a força de trabalho do assalariado e produz mercadorias que são vendidas, gerando capital suficiente para pagar as despesas de sua produção e, ainda, originando lucro para si mesmo por meio da não devolução da totalidade da riqueza social, criada pelo trabalho vivo, eis a origem da taxa de mais-valia.

A mais-valia é um conceito marxista, que o autor define como o lucro que o capitalista, dono dos meios de produção, obtém a partir da exploração da força de trabalho excedente do trabalhador. Conforme explica Marx (1996, p. 304),

O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija. Segundo, porém: o produto é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor de um dia da força de trabalho. A sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe, portanto, durante o dia. Ao comprador da mercadoria pertence a utilização da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho dá, de fato, apenas o valor de uso que vendeu ao dar seu trabalho. A partir do momento em que ele entrou na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, sua utilização, o trabalho, pertence ao capitalista. O capitalista, mediante a compra da força de trabalho, incorporou o próprio trabalho, como

fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, que lhe pertencem igualmente. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria, força de trabalho por ele comprada, que só pode, no entanto, consumir ao acrescentar-lhe meios de produção.

Assim sendo, a força de trabalho também se torna uma mercadoria, que é comprada pelo capitalista e vendida pelo trabalhador. Ao comprar a força de trabalho, o capitalista, que já é o dono dos meios de produção, torna-se também dono do produto realizado, pela ação da força de trabalho, e esse produto, por sua vez, é produzido para se tornar mercadoria consumível. Portanto, a essa mercadoria deve-se instituir um valor, que é calculado de acordo com os meios de produção, matérias primas e força de trabalho, empregados para a efetivação do produto. Além desses fatores, o fator determinante do preço final do produto é o mercado de consumo, de modo que o valor que o capitalista receberá sobre o produto não pode ser igual ao empregado no seu processo de produção, pois o objetivo final do capitalista é obter lucros sobre a produção. Assim, acontece a exploração do trabalhador, para a obtenção do lucro, o capitalista exige que aquele empregue maior força de trabalho do que a que lhe será paga ao final do processo, caracterizando-se, assim, a mais-valia, denominada por Marx (1996, p. 305, grifo do autor).

O produto — a propriedade do capitalista — é um valor de uso, fio, botas, etc. Mas embora as botas, por exemplo, constituam de certo modo a base do progresso social e nosso capitalista seja um decidido progressista, não fabrica as botas por causa delas mesmas. O valor de uso não é, de modo algum, a coisa *qu'on aime pour lui-même*. Produzem-se aqui valores de uso somente porque e na medida em que sejam substrato material, portadores do valor de troca. E para nosso capitalista, trata-se de duas coisas. Primeiro, ele quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria: Segundo, ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado. Quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais-valia.

Assim, a partir da mais-valia, ocorre o lucro do capitalista, o que alimenta o processo, pois é com esse objetivo que toda estrutura desse modo de produção acontece. A exploração da força de trabalho, portanto, está na base do modo de

produção capitalista, da sua ampliação e perpetuação enquanto forma de produção e reprodução social.

Na forma de organização social capitalista, as necessidades humanas essenciais desaparecem e a vida dos homens passa a ser regida no objetivo de manutenção desse sistema cujo fim é a geração de capital.

Nas palavras de Marx (2003, p. 149),

Cada homem especula sobre a maneira como criar no outro uma nova necessidade para o forçar a novo sacrifício, o colocar em nova dependência, para o atrair a uma nova espécie de prazer e, dessa forma, à destruição. Cada qual procura impor sobre os outros um poder estranho, de modo a encontrar assim a satisfação da própria necessidade egoísta. [...] O homem torna-se cada vez mais pobre como homem, necessita cada vez mais de dinheiro, para poder tomar posse do ser hostil. O poder de seu dinheiro enfraquece em dimensão oposta à massa da produção, ou seja, a sua necessidade aumenta na medida em que cresce o poder do dinheiro. [...] A propriedade privada não sabe transformar a necessidade básica em necessidade humana; o seu idealismo é a ilusão, o capricho, a extravagância.

É por essa razão que os homens se alienam na sociedade capitalista. Isto é, a propriedade privada faz com que o consumo seja sempre nutrido, gerando nos indivíduos a necessidade de possuir produtos supérfluos, que não são essencialmente necessários a eles. Esse consumismo desenfreado alimenta o sistema capitalista, fazendo com que a produção cresça, aumentando conseqüentemente a exploração do trabalho.

É assim que o capital impõe a sua dinâmica própria a toda a reprodução social. Em um polo, como estruturador de um mercado mundial e, em outro polo, como estruturador da vida cotidiana de cada um de nós. [...] O capital de hoje tem apenas uma utilidade: comprar mais força de trabalho (diretamente ou indiretamente, quando compra meios de produção) para aumentar a mais-valia e, assim, acumular mais capital num movimento que se repete incessantemente. Assim, o modo de produção capitalista lança a humanidade em um período de desenvolvimento das forças produtivas inédito em toda a história (LESSA; TONET, 2011, p. 65).

A forma de produção capitalista produz a alienação na atividade vital do homem, que é o trabalho. O homem, a fim de inserir-se nas exigências capitalistas, procura integrar-se ao mercado de trabalho e passa a desenvolver atividades que são estranhas para si, ou seja, o trabalho passa a ser dividido em etapas e o homem

exerce um fragmento do trabalho. O trabalho fragmentado cria bloqueios para que o homem se reconheça na sua atividade vital, porém, ainda que as relações de produção capitalista tendam a negar o sujeito ontogênico, ainda que a alienação do trabalho impeça sua realização efetiva, não podemos ignorar o fato de que o atendimento das necessidades humanas resulta do trabalho coletivo, realizado pela força de trabalho nas modalidades de trabalho vivo ou trabalho morto.

Sob o ponto de vista materialista,

O trabalho humano é simples movimento mecânico; a parte mais importante é feita pelas propriedades materiais dos objetos. Ao indivíduo deve confiar-se o menor número possível de operações. Cisão do trabalho e concentração do capital; a nulidade da produção individual e a produção em massa da riqueza. Significado da propriedade privada livre na divisão do trabalho (MARX, 2003, p. 166).

Ainda sobre o trabalho alienado na modernidade capitalista, Marx também pontua que:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O Trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2003, p. 111).

O termo alienação significa, portanto, que o trabalho efetivado pelo homem não o concretiza como ser humano genérico, esse trabalho só é um meio para sustentação da estrutura capitalista. Pela forma de organização da produção, o homem só realiza parte do processo de produção do produto e nem sequer sabe ao certo como se dá todo o processo de produção. Após a finalização da mercadoria, muitas vezes, o trabalhador, que foi peça essencial para a sua efetivação, nem pode desfrutar dela, por ser algo inacessível financeiramente ou por não atender às reais necessidades de sua vida cotidiana. Em outras palavras, “o trabalhador se relaciona com o produto do seu trabalho como a um objeto estranho” (MARX, 2003, p. 112).

[...] É evidente, o trabalho produz coisas boas para os ricos, mas produz a escassez para o trabalhador. Produz palácios, mas choupanas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformidade para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas encaminha uma parte dos trabalhadores para um trabalho cruel e transforma os outros em máquinas. Produz inteligência, mas também produz estupidez e a cretinice para os trabalhadores (MARX, 2003, p. 113).

A alienação, então, pode ser definida como o resultado da forma de organização capitalista, que se utiliza do trabalhador, do seu trabalho, para sua automanutenção, explorando a força de trabalho daquele para que cada vez mais o mercado vasto de mercadorias fique abastecido de produtos que muitas vezes nunca poderão ser usufruídos por aqueles trabalhadores que o produziram, produtos que geralmente estão aquém da realidade da sua vida. Assim, o trabalho humano é utilizado de modo a não mais atender prioritariamente à necessidade dos homens, mas à de manutenção do sistema capitalista.

Ainda sobre a alienação, Lombardi e Saviani (2008, p. 226) explicam que ela

[...] consiste no não reconhecimento, pelo homem, de si mesmo seja em seus produtos, seja em sua atividade, seja, ainda, nos outros homens: a) os produtos de seu próprio trabalho são vistos como objetos estranhos, alheios; b) o trabalho, apesar de ser sua própria atividade, é considerado como algo externo ao qual ele encontra não a sua realização, mas a sua perdição, um fator de sofrimento, e não de satisfação; c) em relação aos outros homens, o trabalho alienado torna cada homem alienado por outros os quais, por sua vez, são alienados da vida humana. [...]. Com efeito, objetivamente o trabalho alienado, ao mesmo tempo em que produz mercadorias, produz também o próprio operário como mercadoria.

O termo alienação, na modernidade capitalista, portanto, deve ser entendido como o processo de embrutecimento do homem, processo que transforma seu trabalho, sua atividade vital em um trabalho no qual ele não se reconhece, causando um estranhamento social. A perda da essência do trabalho ocorre pela forma de organização capitalista, e as estruturas sociais, próprias desse modo de produção, nos submetem a uma realidade cotidiana que nos afasta das necessidades tipicamente humano-genéricas, colocando-nos a serviço das exigências do modo de produção da modernidade capitalista. Desse modo, buscamos nos realizar enquanto indivíduos, lutando para nos enquadrarmos numa posição social favorável e nos esquecemos das necessidades da genericidade humana. Esse antagonismo entre particularidade e genericidade caracteriza, de fato, a alienação.

Assim afirma Lessa (2012, p. 150, 151):

A processualidade social global, em seu próprio movimento historicamente determinado, cotidiano, coloca o gênero humano diante de alternativas que o forçam a escolher entre as necessidades, interesses e valores humano-genéricos e as necessidades, interesses e valores apenas particulares. Nas sociedades de classe, essas opções normalmente se colocam sob a forma do predomínio do interesse de uma classe sobre os interesses da totalidade social.

Para Marx (2003), a divisão do trabalho é considerada o maior motor da produção da riqueza, a partir do momento em que o trabalho se entende como a essência da propriedade privada. Nesse sentido, o trabalho é utilizado para aquisição e manutenção alienada da propriedade privada e não mais para atender às necessidades essencialmente humanas.

Diante do exposto, foi possível compreendermos como o trabalho, que deveria ser a atividade genérica do homem, perde seu sentido e passa a ser realizado para atender não mais às necessidades humanas, mas às necessidades individuais do homem que luta para sobreviver na estrutura capitalista na qual está inserido. Para melhor compreensão da perda de sentido da atividade vital do homem, em seguida, trataremos das transformações no mundo do trabalho que vêm ocorrendo desde a consolidação da sociedade capitalista.

1.1.1 Transformações no mundo do trabalho

Anteriormente à consolidação do modo de produção capitalista, na sociedade escravista e feudal, o trabalhador era entendido como propriedade do senhor, ou seja, nessas formas de organização social o processo de alienação pelo trabalho não acontecia da mesma maneira como acontece na organização social capitalista, já que os trabalhadores eram pertences de seus senhores, portanto, não se sentiam livres ou donos de suas ações. Diferentemente, na sociedade capitalista atual, os trabalhadores são considerados livres, assalariados, donos de sua força de trabalho, donos de seu salário, porém isso é o que lhes parece na aparência, pois essencialmente são objetos utilizados para manutenção do capitalismo, submetidos

às exigências desse sistema, que não possibilita a eles a liberdade proclamada por essa forma de organização social.

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, o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravidão do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo (SAVIANI, 2003, p. 191 apud LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 230).

Braverman (1977) também ilustra esse fato quando analisa que o mais antigo princípio inovador do modo capitalista de produção foi a divisão manufatureira do trabalho, que consistiu no trabalho que, antigamente, era todo feito pelo artesão e posteriormente passou a ser realizado em determinado local e este artesão não era mais responsável por todo o processo e, sim, por etapas do processo de produção. Tornou-se um trabalho manual, realizado em etapas por mais de uma pessoa, em local específico. Essa divisão do trabalho caracterizou o princípio fundamental da organização industrial.

Nesse caso, a manufatura foi o modo de trabalho que marcou o início da produção capitalista e essa forma de organização de trabalho teve seu fortalecimento motivado pela expansão do comércio que necessitava de produção em maior escala para atender às novas demandas comerciais. Isso ocorreu com a solidificação das navegações marítimas.

A manufatura, e em geral o movimento da produção, recebeu um enorme ascenso com o alargamento do intercâmbio que teve lugar com o descobrimento da América e do caminho marítimo para a Índia. Os novos produtos dali importados, nomeadamente as quantidades de ouro e prata que entraram em circulação e alteraram completamente a posição das classes face umas às outras e vibraram duro golpe na propriedade fundiária feudal e nos operários, as expedições de aventureiros, a colonização e, sobretudo, o alargamento agora tornado possível, e de dia para dia a estabelecer-se cada vez mais, dos mercados, que se transformam em mercado mundial, deram origem a uma nova fase do desenvolvimento histórico [...]. A expansão do comércio e da manufatura acelerou a acumulação do capital móvel [...]. O comércio e a manufatura criaram a grande burguesia [...] (MARX; ENGELS, 2002, p. 72).

Com a expansão comercial, a partir do século XVII, conforme afirmam Marx e Engels (2002), houve grande concentração do comércio e da manufatura na Inglaterra, fazendo com que esse país se tornasse grande fornecedor de mercadorias para os demais. Entretanto essa grande procura pelas mercadorias inglesas provocou atenuação na oferta dos produtos, sendo que a produção da Inglaterra não conseguia mais dar conta da procura, pois a força produtiva inglesa não era suficiente para atender à demanda.

Essa demanda crescente fez com que a Inglaterra buscasse meios inovadores para atender à busca de mercadorias em ascensão, caracterizando-se, assim, o denominado terceiro período da propriedade privada, quando surgem a criação da grande indústria e as novas formas de organização industrial, a fim de acelerar e aumentar a produção.

Esta procura, que cresceu mais do que as forças de produção, foi a força motora que deu origem ao terceiro período da propriedade privada desde a Idade Média com a criação da grande indústria – a aplicação de forças elementares para fins industriais, a maquinaria e a mais extensa divisão do trabalho (MARX; ENGELS. 2002, p. 76).

Sob esses aspectos, portanto, a manufatura cria as condições para o surgimento da maquinaria, com a especialização e aperfeiçoamento das ferramentas e com a divisão do trabalho, de forma sistemática. Com o surgimento da maquinaria, a caracterização do trabalho ganha novos aspectos e cada vez mais o trabalhador vai perdendo o sentido na atividade que realiza. Consolida-se, assim, o período denominado de maquinifatura. Nas palavras de Moraes Neto, com o avanço da maquinaria,

[...] a máquina surge da manufatura e a nega, arrancando o instrumento de trabalho das mãos do trabalhador e colocando-o em um mecanismo, fazendo com que o processo de produção seja agora uma aplicação tecnológica da ciência. O ritmo do processo de trabalho, a qualidade do produto não tem nada mais a ver com o trabalho humano e sua ferramenta, mas sim com as especificações, com a qualidade, com a natureza da máquina. O trabalho humano intervém de vez em quando, o trabalho humano vigia, passa a ter funções absolutamente sem conteúdo, ocorre uma perda radical de conteúdo de trabalho vivo (MORAES NETO, 1986, p. 32).

Assim, cada vez mais o homem vai perdendo a importância para a máquina, seu trabalho vai sendo cada vez mais simplificado, podendo ser executado por qualquer indivíduo, sem a exigência de maiores qualificações. O trabalho que é desenvolvido não pertence mais a quem o efetiva, pois cada operário realiza apenas uma etapa da produção, o trabalhador passa a ser compreendido como um apêndice da máquina, que é a responsável direta da produção. Denominamos de “alienação” esse reducionismo do homem à condição de força de trabalho.

Já no final do século XIX e início do século XX uma nova dinâmica na forma de produção foi instituída, conhecida como taylorismo, que levou essa denominação por causa de Frederick Winslow Taylor. Como explica Braverman (1977), Taylor era membro de uma família abastada da Filadélfia, que abandonou os estudos, possivelmente revoltado com os pais que faziam gosto que o filho se tornasse advogado. Foi assim que, em uma firma, cujos proprietários eram da relação de seus pais, aprendeu um ofício, para posteriormente se empregar num trabalho comum em Midvale Steel Works, uma avançada indústria siderúrgica que também pertencia a amigos de seus pais. No pouco tempo em que trabalhou como maquinista foi nomeado chefe de turma responsável pelo departamento de tornos mecânicos.

Após essas experiências, ele desenvolveu uma nova forma de produção industrial, conhecida como organização taylorista, um sistema de produção que consistia na importância e na centralidade da produção na gerência científica, ou seja, a produção passou a ser controlada por um gerente que compreendia todo o processo, enquanto, para os operários, o trabalho ficava cada vez mais simplificado, de fácil execução. Isso permitia que o trabalho fosse realizado por pessoas sem qualificação. O tempo gasto na execução das tarefas passou a ser cronometrado, ocorreu diminuição do tempo morto sem o necessário acompanhamento e controle direto da produção pela chefia imediata. O trabalho era planejado pelo gerente, que definia o que o operário executaria, retirando-lhe qualquer autonomia, transformando-o num simples executor de tarefas.

Em conclusão, tanto a fim de assegurar o controle pela gerência como baratear o trabalhador, concepção e execução devem tornar-se esferas separadas do trabalho, e para esse fim o estudo dos processos do trabalho devem reservar-se à gerência e obstar aos trabalhadores, a quem seus resultados são comunicados apenas sob a forma de funções simplificadas, orientadas por instruções

simplificadas o que é seu dever seguir sem pensar e sem compreender os raciocínios técnicos ou dados subjacentes (BRAVERMAN, 1977, p. 107).

Conforme a passagem acima, constatamos que, na forma de produção taylorista, o trabalhador era nitidamente desvalorizado, não necessitando ter especialização para ser um mero executor de tarefas simples.

No início do século XX, por volta de 1914, surgiu o fordismo, trazendo mais inovações para o processo de produção. Nessa forma de produção o trabalhador era fixado em determinado lugar e o produto era levado até ele através da implantação da esteira, assim, diminuiu-se o tempo de processo de produção, acelerando-se a fabricação das mercadorias. “O fordismo é um desenvolvimento da proposta de Taylor; nada mais é do que a utilização de elementos objetivos do processo, de trabalho morto, para objetivar o elemento subjetivo, o trabalho vivo” (MORAES NETO, 1986, p. 32).

De acordo com Braverman (1977), a Ford Motor Company, indústria fabricante de automóveis, lançou, por volta de 1908, o então chamado Modelo T e a demanda para esse produto foi tão grande que exigiu uma revisão nos métodos de produção da companhia para atender à procura. O elemento chave da nova organização foi a esteira transportadora, na qual os componentes do carro eram transportados, com paradas periódicas, para os operários executarem operações simples. Em três meses, o tempo de produção do Modelo T havia sido reduzido a um décimo do tempo antes necessário.

Dessa forma, após a implantação de tais mudanças no processo produtivo, o perfil de trabalhadores necessários para a indústria automobilística era de operários que não precisavam saber um ofício, mas que pudessem executar tarefas simples e repetidas, o que originava uma remuneração padrão e relativamente baixa.

Porém, após reivindicações sindicais, com ameaças grevistas, a Ford inovou mais uma vez, utilizando-se de uma manobra a qual resultou na elevação significativa dos salários pagos aos operários, o que freou os protestos, fazendo com que os trabalhadores se esforçassem para manter seus empregos.

Braverman (1977) comenta sobre as consequências desse novo modelo de trabalho para os operários:

A aclimatação aparente do trabalhador aos novos modos de produção surge da destruição de todos os modos de vida, a contundência das barganhas salariais que permitem certa maleabilidade dos costumeiros níveis de subsistência da classe trabalhadora, o emaranhado da rede da vida capitalista moderna que torna finalmente todos os outros meios de vida impossíveis. Mas por baixo dessa aparente habituação continua a hostilidade dos trabalhadores às formas degeneradas de trabalho a que são obrigados, como uma corrente subterrânea que abre caminho para a superfície quando as condições de emprego permitem, ou quando a tendência capitalista a maior intensidade de trabalho ultrapassa os limites da capacidade física e mental. Renova-se em gerações sucessivas, exprime-se no incontido sarcasmo e pela repulsa que grandes massas de trabalhadores sentam por seu trabalho, e vem à tona repetidamente como um problema social exigente de solução (BRAVERMAN, 1977, p. 133 - 143).

Os modelos de produção taylorismo/fordismo reforçavam, portanto, a alienação do trabalhador que não passava de uma simples etapa no processo de produção e possuía importância menor do que a da máquina que operava para a realização do processo. Esses modelos não reconheciam a essência do trabalho do operário que, mesmo se habituando à vida e condições capitalistas, por vezes, percebia que seu trabalho não o realizava e não via a importância na atividade que executava.

Já em meados do século XX, uma nova forma de organização do trabalho e do processo de produção surgiu, denominada de toyotismo, foi criada no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, pelo engenheiro japonês Taiich Ohno. O novo sistema foi implantado na indústria automobilística da Toyota, daí a origem do nome toyotismo. Este se popularizou a partir da década de 1960, sendo utilizado em muitas indústrias até os dias atuais.

O toyotismo tem como características que os operários necessários para as exigências dessa nova forma de produção necessitam ser flexíveis, ou seja, multifuncionais e bem qualificados, aptos a desenvolver diferentes tarefas, solucionar problemas. Os trabalhadores são treinados e qualificados a fim de conhecer todos os processos de produção, precisam saber trabalhar em equipe e devem ser proativos e ao mesmo tempo se destacar dos demais, demonstrando o máximo de eficiência. O trabalho é realizado em células onde um grupo de trabalhadores opera coletivamente. Nesse sistema é produzido somente o necessário para atender à demanda do mercado, evitando-se produzir excedentes.

Com esse objetivo, é utilizado o sistema conhecido como *Just in Time*, que significa produzir somente o necessário, no tempo necessário e na quantidade necessária.

Nessa forma de organização fundamentada na flexibilidade, tanto dos processos de trabalho envolvidos na produção como nos produtos e padrões de consumo, os trabalhadores não mais se fixam numa única tarefa, necessitando buscar soluções para múltiplos problemas cuja solução antes cabia apenas a dirigentes. [...] para manter-se empregado na produção em bases toyotistas, marcada pela multifuncionalização da mão de obra, os sujeitos precisam apresentar capacidades para tomar decisões e trabalhar em equipe, devem ter conhecimentos de informática, dominar mais de uma língua, dentre outras. São capacidades que os tornam empregáveis num mundo em que a informatização do processo produtivo fez do emprego algo cada vez mais raro (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 57).

Nesse novo modelo de produção mais uma vez o trabalhador deve adaptar-se às exigências do sistema e a competitividade aumenta à medida que cada vez mais o emprego vai ficando escasso pelo desenvolvimento da tecnologia. Sobressai-se aquele que possui melhor qualificação profissional no sentido de adaptar-se às exigências do mercado.

Percebemos, portanto, que, com as modificações no modo de produção e com a consolidação do capitalismo, os indivíduos passam a estar a serviço das demandas de tal organização social. Isso significa que o que move os homens em relação aos seus comportamentos de vida são as exigências para o atendimento da necessidade capitalista e não as necessidades essencialmente humanas.

Nesse novo modo de produção flexível, fazem-se necessários consumidores flexíveis, para que possam alimentar a dinâmica da manutenção capitalista. Como apontam Galuch e Sforni (2011, p. 57),

Como a produção flexível sem 'consumidores flexíveis', isto é, sem sujeitos receptivos à efemeridade das mercadorias, não resultaria em venda, os sujeitos são, desde a tenra infância, cuidadosamente educados para gostarem das novidades, identificarem-se ao último lançamento, aderirem as modas efêmeras. [...] Nesse contexto, cria-se em cada 'cidadão' a necessidade de ter mais do que precisa, bem como a certeza de que a felicidade é sinônimo de compras.

Assim, as transformações nas formas de produção vão determinando a organização da vida material dos indivíduos, o homem vai se adaptando de acordo com as mudanças e exigências do mundo do trabalho e cada vez mais perde sua

essência, alienado pela requisição de subsistência, exigência do modo de vida capitalista. O trabalho, portanto, está na base da manutenção do modo de produção capitalista e não representa mais o desenvolvimento do homem enquanto gênero humano.

1.2 PARA ALÉM DA ALIENAÇÃO

Diante do desenvolvimento do modo de produção capitalista e com as transformações no mundo do trabalho para atender a essa produção, ocorre a alienação, como já foi mencionado, que é o trabalho como objetivação alheia à essência humana. Marx (2003) define que a alienação é resultado dos aspectos do capitalismo, ou seja, a consolidação da propriedade privada, a divisão do trabalho para atender às necessidades de produção dessa forma de organização social, o espírito de aquisição que deve alimentar o sistema capitalista, a desvalorização do homem que passa a ser visto como uma mercadoria, uma peça que deve ser utilizada para dar continuidade ao capitalismo. Enfim, todos esses aspectos próprios da forma de organização capitalista geram a alienação humana, pois, fazendo parte dessa estrutura, o homem realiza seu trabalho, sua atividade vital, não mais para atender às suas necessidades humanas genéricas, mas, sim, para manter o sistema em funcionamento. Dessa forma, o produto do trabalho do homem não lhe pertence mais e aquele não se reconhece na sua produção, ocasionando a alienação, ou seja, a perda de sentido na sua atividade vital.

Após o entendimento do que é o processo de alienação, é importante ressaltarmos que esse processo ocorre na vida dos indivíduos de forma natural, pois nascemos inseridos nesse contexto e moldamos nossas vidas buscando nos adaptar à realidade em que vivemos. Heller (1970, p. 37) fala que a alienação do homem ocorre inconscientemente, ou seja, “a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade é aquela que mais se presta à alienação”.

Sobre a vida cotidiana, ela esclarece que:

A vida cotidiana é a vida de todo homem. [...] é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. [...] O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade (HELLER, 1970, p. 17, 18).

A vida cotidiana consiste naquela na qual o homem é submetido, a partir de seu nascimento, a uma estrutura social que está consolidada e, ao nascer, ele passa a se adaptar a tal estrutura (no caso a capitalista) sem refletir sobre ela, passando a realizar as atividades cotidianas com as quais vai se deparando e vai vivendo na espontaneidade, sem reflexão sobre os aspectos cotidianos da vida na sociedade capitalista.

Sobre o processo de alienação na vida cotidiana, Duarte (1999, p. 196) assinala que:

O indivíduo em-si alienado não conduz a vida cotidiana, mas é por ela conduzido. Assume como 'natural' a hierarquia espontânea das atividades cotidianas que encontra pronta em seu meio social imediato, hierarquia essa determinada pelas relações sociais, desde as relações de produção, até as relações mais imediatamente relacionadas à sua posição no quadro das relações alienadas [...].

Isso demonstra que o homem age pela espontaneidade, de acordo com as exigências da estrutura capitalista, assim, ocorre o distanciamento entre o indivíduo e o humano genérico. Cada vez mais o indivíduo passa a agir no mundo inconscientemente, segundo suas particularidades, em detrimento da genericidade humana.

Para Heller (1970), a forma característica da inteira vida seria a união do genérico e do particular, porém já nascemos na cotidianidade e, ao nascer, assumimos dadas funções da vida cotidiana à qual somos submetidos e os choques entre o que é particular e o que é genérico tornam-se inconscientes na vida cotidiana. Desse modo, a particularidade acaba por submeter a si o humano-genérico, colocando as necessidades e interesses sociais a serviço dos afetos, desejos e egoísmo do indivíduo.

Dessa forma, inconscientemente, em nossa vida cotidiana, inserida na forma de organização capitalista, nos distanciamos do humano genérico e passamos a atender às nossas necessidades particulares de forma que possamos viver bem no mundo, sem preocupação com os demais indivíduos. Assim, vivenciamos uma luta pessoal pela sobrevivência, em que cada um é por si. A competitividade toma conta do nosso agir e devemos nos sobressair dos demais, para alcançar melhores condições de vida social.

Ainda, segundo Heller (1970), o moderno desenvolvimento capitalista exacerbou ao extremo a contradição entre o desenvolvimento individual humano e o desenvolvimento humano genérico, de modo que cada vez mais os indivíduos buscam atender às suas necessidades efêmeras e particulares em detrimento das necessidades humano-genéricas. Ela afirma que

Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção (HELLER, 1970, p. 38).

Para a autora, a alienação deve ser abolida e superada para que seja possível a “condução da vida” que não significa o fim da hierarquia espontânea da cotidianidade, mas, sim, a coexistência entre particularidade e genericidade, no sentido de que o indivíduo, consciente a partir da moral, obtenha a concepção de mundo, aspirando à autorrealização e refletindo também em realização humano-genérica.

Heller (1970) aponta que, diante da necessidade de controlar os anseios particulares, a ética (moral) surge para conduzir exigências e normas, dirigindo o indivíduo a fim de que este submeta sua particularidade ao genérico. A ética ou moral tem a função de inibição e de transformação das aspirações da particularidade individual. Portanto, “[...] quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará (através da moral) à esfera da genericidade” (HELLER, 1970, p. 24). Assim, é superado o antagonismo entre particularidade e genericidade, podendo o homem decidir, elevando-se acima da cotidianidade.

Sobre o retorno do homem no sentido da genericidade humana, Lessa (2012, p. 151) aponta que:

Para que as necessidades genéricas se tornem operantes na cotidianidade é preciso identificá-las, plasmá-las em formas sociais que sejam visíveis nas mais diversas situações. Valores como justiça, igualdade, liberdade etc. surgem como expressões concretas, historicamente determinadas, das necessidades genérico-coletivas postas pelo desenvolvimento da sociabilidade. Por serem expressões concretas, históricas, das necessidades humano-genéricas, o conteúdo desses valores se altera com o passar do tempo. Se tais mudanças introduzem novos problemas nesse complexo, absolutamente não alteram o fato de tais valores influenciarem decisivamente na identificação das necessidades genéricas e, desse modo, exercerem um papel central na elevação à consciência, em escala social, da contradição singular/universal, gênero/indivíduo.

Para Duarte, a coexistência entre particularidade e genericidade diz respeito à busca do indivíduo para-si e que ele explica da seguinte forma:

O indivíduo para-si é o ser humano cuja individualidade está em permanente busca de se relacionar conscientemente com sua própria vida, com sua individualidade, mediado pela também constante busca de relação consciente com o gênero humano. A dinâmica desse processo é a relação entre objetivação e apropriação, ou seja, o indivíduo se apropria das objetivações genéricas em-si e faz delas mediadoras entre sua consciência individual e as formas pelas quais ele objetiva sua individualidade ao longo de sua vida. Essa individualidade é constante objeto de reapropriação pelo indivíduo para-si, na busca do seu desenvolvimento de forma coerente com a relação que o indivíduo pretende manter entre sua vida e a objetivação do gênero humano (DUARTE, 1999, p. 184-185).

Concluimos, portanto, que, para além da alienação, está a necessidade do desenvolvimento humano, mediado pela ética, pela moral, por valores que induzem o desenvolvimento do indivíduo. Tal desenvolvimento deve ocorrer mutuamente e associado ao desenvolvimento do gênero humano.

Sob esse aspecto, Duarte fala sobre o papel da educação como importante fator que poderá auxiliar na superação da alienação:

Quando o processo educativo escolar, na sociedade alienada, se limita ao âmbito da genericidade em-si, ele se reduz a satisfazer apenas os carecimentos dos quais o indivíduo se apropriou de forma determinada pela existência alienada. Quando o processo educativo escolar se eleva ao nível da relação consciente com a genericidade, ele cria no indivíduo carecimentos cuja satisfação gera novos carecimentos de nível superior (DUARTE, 1999, p. 189).

Nesse sentido, a educação, em busca da superação da alienação, tem o importante papel no desenvolvimento consciente entre o indivíduo e a genericidade humana, para que seja superada a satisfação das necessidades particulares, promovendo o desenvolvimento do gênero humano.

[...] a prática pedagógica não pode ser concebida apenas enquanto aquela que possibilita ao indivíduo o acesso àquilo que das objetivações genéricas se apresenta como imediatamente relacionado aos carecimentos já apropriados pela individualidade, mas sim enquanto aquela que, ao mediar a relação do indivíduo com as objetivações genéricas, gere o carecimento cada vez maior de apropriação dessas objetivações (DUARTE, 1999, p. 190).

De acordo com Duarte (1999), o homem alienado tem sua particularidade como prioridade em detrimento das necessidades do gênero humano, sua vida cotidiana é repleta de conflitos e a causa desses conflitos está na necessidade de ter boa posição no mundo do trabalho. Sua particularidade é, portanto, o centro de seus conflitos.

De forma alienada, passamos a vida lutando para assegurar as condições fundamentais de existência no mundo capitalista. Ao superar a alienação, esses conflitos particulares devem ser superados pela busca da satisfação da necessidade de uma vida humana e não na satisfação das necessidades que derivam da vida alienada.

Ainda sobre o papel da educação para a superação da alienação, Duarte (1999, p. 119) afirma que:

[...] a prática pedagógica tem um papel fundamental na formação do indivíduo, qual seja, o de ser mediadora entre a vivência em-si, espontânea, da genericidade e a condução consciente da vida pela relação também consciente com o processo histórico de objetivação universal e livre do gênero humano.

Ou seja, de acordo com o autor, a prática pedagógica tem o importante papel de elevar a consciência do indivíduo no sentido da genericidade para-si, formando-o de modo consciente sobre a relação de sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de que suas objetivações estejam a favor do desenvolvimento do gênero humano.

A educação, portanto, deve ser utilizada como ferramenta que possibilita ao indivíduo a superação da alienação por meio da apropriação das objetivações parasitárias, de modo que, ao se desenvolver como indivíduo, desenvolva-se também como humano genérico mutuamente. Dessa forma, a educação não pode servir apenas para adaptar o indivíduo no mundo capitalista na realidade cotidiana que lhe é imposta, mas que aquela seja um instrumento que permita ao indivíduo compreender as relações que estruturam essa sociedade, suas contradições a fim de buscar a superação da alienação na modernidade capitalista em que vivemos.

Nessa perspectiva, apresentaremos, na próxima seção, a pedagogia histórico-crítica, como teoria crítica da educação que pode trazer importantes contribuições para o desenvolvimento pleno do indivíduo no sentido humano genérico. Também serão abordados alguns desafios para a efetivação dessa teoria pedagógica, com enfoque sobre a questão da formação continuada de professores.

2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA CONTRA A HEGEMONIA DO CAPITAL E O DESAFIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Na seção anterior abordamos alguns conceitos da teoria materialista, procurando o entendimento sobre nossa atual forma de organização social, qual seja, o modo de produção capitalista. Ficou evidenciado que o modo de produção capitalista nos submete à alienação, ou seja, à perda de sentido na atividade vital do homem, o trabalho. Alienados, vivemos na modernidade capitalista, buscando atender às nossas necessidades particulares e cada vez mais nos afastamos do gênero humano, compreendido como o desenvolvimento do homem enquanto indivíduo, mas inserido coletivamente entre os demais homens, desenvolvimento esse que representa as objetivações humanas e que diferencia o homem das demais espécies, constituindo-se, assim, como sujeito ontogenérico. Porém, diante de tal processo de alienação, estão a necessidade e a importância da educação como possibilidades de compreendermos nossa estrutura social, permitindo, assim, refletirmos como a sociedade capitalista está organizada. O sentido de educação, aqui adotado, situa-se na perspectiva do conhecimento científico, que busca a transformação da sociedade e a emancipação da alienação que nos afasta da genericidade, colocando nossos desejos particulares acima dos interesses humano-genéricos.

Nesse sentido, a educação precisa de uma teoria que proporcione ao indivíduo uma formação plena, estabelecida na relação dialética entre teoria e prática. Dois aspectos distintos, mas inseparáveis, teoria e prática, constituem o cerne central da educação, que consiste na superação de que teoria é uma coisa e prática é outra. Acreditamos, portanto, na necessidade de uma teoria educacional que promova o indivíduo, desenvolvendo-o em sua singularidade, bem como na coletividade.

Com essa perspectiva, apresentaremos, adiante, a teoria educacional, intitulada de pedagogia histórico-crítica. Numa perspectiva pedagógica de bases marxistas, a referida pedagogia pensa a educação como um meio importante de compreensão, de transformação e de superação de tantas contradições às quais estamos submetidos em nosso cotidiano na modernidade capitalista. Adiante trataremos sobre os desafios para a efetivação dessa teoria na prática pedagógica,

também abordaremos a atual formação de professores que se apresenta no sentido oposto das objetivações da pedagogia histórico-crítica.

2.1 A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO

Antes de tratar especificamente sobre uma teoria educacional, fundamentada nos pressupostos marxistas, faz-se necessário trataremos sobre o conceito de educação, definindo sobre que tipo de educação abordaremos.

Brandão (1989) aponta que a palavra educação remete a um conceito muito amplo, já que é algo que acontece em todos os lugares, entre todos os tipos de organizações sociais, desde o mais tenro vestígio de existência do ser humano. Nesse sentido, educar significa ensinar algo a alguém, transmitir uma espécie de conhecimento, uma experiência. Aquele que é mais experiente, o que domina um conhecimento transmite aquilo que sabe para o inexperiente, para o outro que ainda não o domina. A educação também ocorre quando, por exemplo, uma mãe explica ao seu filho o que é certo ou errado, quando o pai o ensina a andar de bicicleta, quando a avó ensina para o neto a pregar um botão. Enfim, todos esses são exemplos de uma educação informal, em que os sujeitos sociais ensinam, ao sujeito em formação, eventos que serão necessários e importantes para o convívio e desenvolvimento social deste. Educamos, portanto, transmitindo conhecimentos informais que serão úteis para a vivência na sociedade.

A esse respeito, Brandão (1989) diz que, em diferentes organizações sociais, a educação se difere, ela acontece de acordo com a necessidade de cada lugar, atendendo às especificidades daquela organização social, como a forma de produção material, a religião, crenças, cultura. Assim, é natural que a educação, em uma sociedade tribal, numa comunidade de agricultores, num grupo nômade, em países desenvolvidos, seja divergente, com características próprias que atendam às necessidades daquele tipo de organização social.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-

aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 1989, p. 4).

A educação, portanto, transmite aquilo que é próprio do grupo social ao qual ela pertence. Até então, tratamos de uma educação não escolar, que acontece a partir da vida e do trabalho, podendo abranger as relações interpessoais, no âmbito familiar, e de outros indivíduos que mantêm contato com o indivíduo que se desenvolve, ou seja, a educação pode acontecer num “[...] espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividade onde viver o fazer faz o saber” (BRANDÃO, 1989, p. 14). Com o passar do tempo, foi surgindo a necessidade da institucionalização da educação por meio do ensino formal, para ensinar os conhecimentos necessários aos indivíduos daquela sociedade.

Ora, a educação é o território mais motivado deste mapa. Ela existe quando a mãe corrige o filho para que ele fale direito a língua do grupo, ou quando fala à filha sobre as normas sociais do modo de "ser mulher" ali. Existe também quando o pai ensina ao filho a polir a ponta da flecha, ou quando os guerreiros saem com os jovens para ensiná-los a caçar. A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor [...] (BRANDÃO, 1989, p. 11).

A origem do nosso modelo de educação institucionalizada, que vivenciamos na atualidade, está na Antiguidade grega, e em Atenas, por volta do ano 600 aC, surgiu a escola primária. A institucionalização da educação se origina a partir da necessidade da democratização da cultura, promovendo, assim, a participação dos cidadãos na vida pública daquela sociedade.

Segundo Brandão (1989), durante a Antiguidade surgiram as primeiras escolas, lugar destinado à transmissão dos saberes dos bens culturais, até então instituídos, que seriam úteis para formar cidadãos que pudessem participar ativamente da vida pública da cidade-estado. Nessas instituições de ensino,

predominava um ensino teórico, e os alunos eram os meninos de famílias ricas. Para os filhos das famílias pobres, a educação continuava acontecendo de forma informal, no âmbito familiar e nas relações sociais cotidianas, e a estes estava destinada a aprendizagem de ofícios como tecelões, ferreiros, artesãos. Determinava-se, assim, uma educação ambígua, um ensino prático, de instruir para o trabalho, por um lado, e, por outro, a prática de educar para a vida, para o poder daquela sociedade.

De acordo com Brandão (1989, p. 20-21), a educação grega se definia com a denominação de “paidéia”, da seguinte forma:

A ‘obra de arte’ da paidéia é a pessoa plenamente madura — como cidadão, como militar, como político — posta a serviço dos interesses da cidade-comunidade. Assim, o ideal da educação é reproduzir uma ordem social idealmente concebida como perfeita e necessária, através da transmissão, de geração a geração, das crenças, valores e habilidades que tornavam um homem tão mais perfeito quanto mais preparado para viver a cidade a que servia. E nada poderia haver de mais precioso, a um homem livre e educado, do que o próprio saber e a identidade de sábio que ele atribui ao homem.

É fato, portanto, que desde o seu surgimento, a educação escolar serviu para atender às necessidades sociais de sua localidade. Desde sua gênese, na Antiguidade, muitas foram as mudanças até a atualidade e, conseqüentemente, na educação ofertada nas escolas pertencentes a essa sociedade.

Saviani (2015) se refere a Marx (1866- 1867, p. 26 - 27) em uma de suas poucas citações especificamente sobre educação, nessa passagem ele pontua o conteúdo pedagógico que deveria constituir o ensino de caráter socialista:

Por ensino entendemos três coisas: Primeira: ensino intelectual; Segunda: Educação física, dada na escola e através de exercícios militares; Terceira: adiestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios (p. 68).

Na atualidade, a lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 1º sobre a educação, cita que:

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.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996, p. 1).

No âmbito dessa lei, constatamos que o conceito de educação continua sendo o de ensinar conhecimentos que sejam úteis para o pleno desenvolvimento do ser humano na vida social, porém, agora com a educação institucionalizada e sistematizada pelo governo, esta acaba sendo uma educação que ensina os conhecimentos necessários para a vida em sociedade. Do ponto de vista dos governantes e da elite que influencia e comanda as estruturas do país, em detrimento dos conhecimentos necessários para a emancipação humana, para o desenvolvimento humano genérico, a educação passa a ser reguladora, inculcando normas de conduta e saberes para o comportamento adequado para uma sociedade de classes. Assim,

Não há apenas ideias opostas ou ideias diferentes a respeito da Educação, sua essência e seus fins. Há interesses econômicos, políticos que se projetam também sobre a Educação. Não é raro que aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos. Pois, do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto 'a todos', 'à Nação', 'aos brasileiros'. Do ponto de vista de quem responde por fazer a educação funcionar, parte do trabalho de pensá-la implica justamente em desvendar o que faz com que a educação, na realidade, negue e renegue o que oficialmente se afirma dela na lei e na teoria (BRANDÃO, 1989, p. 27).

Pensar o conceito de educação na atualidade torna necessário pensar uma educação para além das necessidades sociais capitalistas.

O oposto a esse modelo de educação reside no fato de que a educação deve cumprir a função de transmitir os conhecimentos científicos e culturais às novas gerações, permitindo o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, em vista de satisfazer as suas necessidades e a transformação social.

Essa abrangência está inserida numa teoria educacional que não esteja a serviço dos interesses capitalistas, mas que busque ensinar os conhecimentos

necessários para a vida dos homens em sociedade e o bem-estar social coletivo, ou seja, uma educação escolar no sentido de reaproximar o desenvolvimento do indivíduo com o desenvolvimento humano-genérico. Nesse sentido, apresentaremos a seguir a pedagogia histórico- crítica como a teoria educacional que representa a formação do indivíduo com essa perspectiva.

2.2 A GÊNESE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Podemos citar o final da década de 1970 como o momento histórico em que se originou a pedagogia histórico-crítica, nesse período, o cenário político do Brasil era marcado pela opressão do regime militar. Parafraseando Saviani (2011a), aquele momento político fez emergir um esforço coletivo no campo educacional na oposição contra a opressão da ditadura, expresso no surgimento de entidades como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED – 1977), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES -1978), organizando-se, nesse ano, o Primeiro Seminário de Educação Brasileira, e a Associação Nacional de Educação (ANDE -1979). Essas entidades configuraram-se como importantes espaços de difusão das ideias pedagógicas de inspiração dialética que vieram a configurar a pedagogia histórico-crítica.

Para a origem dessa pedagogia, Saviani (2011a) faz uma revisão das teorias educacionais, vivenciadas no Brasil, classificando-as em dois grupos. No primeiro grupo estão as denominadas teorias crítico-reprodutistas. Essas teorias faziam a crítica à realidade social, porém não apresentavam proposta pedagógica de superação para as contradições apontadas, pois acreditavam que era a sociedade que determinava a cultura e não ao contrário, que a educação poderia modificar as relações sociais, portanto, reconheciam as contradições da realidade social, porém as reproduziam. Nesse grupo situam-se a Teoria da Escola Dualista, Teoria da Escola Como Aparelho Ideológico do Estado e Teoria do Sistema de Ensino Como Violência Simbólica.

No outro grupo estão as teorias educacionais, denominadas por Saviani (2005) como não críticas, ou seja, as teorias da educação que acreditam que a sociedade é harmoniosa e que não deve ser transformada. O indivíduo é que deve

ser formado de modo a se adaptar em seu meio social, portanto, não fazem a crítica à realidade social, entendendo que a educação é um instrumento de equalização social. Nessa perspectiva, a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa e a educação busca a integração de seus membros. Nesse grupo situam-se a Teoria Tradicional, a Escola Nova e a Tecnicista.

Após a revisão das teorias educacionais, Saviani (2011a) entende a necessidade de que as mesmas sejam superadas. A partir desse anseio, o surgimento de uma nova teoria da educação começa a delinear.

Ainda, segundo Saviani (2011a), no ano de 1978, o autor ministrou a disciplina de teoria da educação para sua primeira turma de doutorado em educação, tendo como objetivo do programa um estudo monográfico do pensamento e das obras de Gramsci, buscando obter elementos teóricos para a compreensão, de forma crítica, dos problemas da educação no Brasil.

Desse modo, as discussões sobre a elaboração de uma concepção pedagógica que pudesse superar as teorias educacionais, até então efetivadas no cenário educacional brasileiro, passaram a se configurar como um objetivo das aulas, a partir dessa primeira turma, e tiveram continuidade nas turmas posteriores, de modo que a constituição de uma nova teoria educacional passou a ter caráter coletivo com a contribuição de importantes nomes da educação no Brasil como Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello, José Carlos Libâneo, Carlos Roberto Jamil Cury, João Luiz Gasparin, entre outros.

Esse período, portanto, configurado pelo regime militar e pelas propostas educacionais, até então vivenciadas no Brasil, afloraram na crítica a esse cenário por meio da reunião de estudiosos da educação sob a influência teórica de ideias pedagógicas de inspiração dialética, culminando na elaboração da teoria crítica da educação, intitulada por Saviani (2011a) de pedagogia histórico-crítica, que traz como diferencial em relação às demais teorias educacionais citadas que “o cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes” (SAVIANI, 2005, p. 59).

A pedagogia histórico-crítica surgiu, no primeiro momento, com a denominação de pedagogia revolucionária e, posteriormente, pensou-se no título pedagogia dialética, porém, em 1984, Saviani (2011a) adotou a nomenclatura pedagogia histórico-crítica que se firmou a partir dessa data. O autor acreditava que

essa era a nomenclatura mais adequada, pois entendia que essa expressão traduzia, de modo pertinente, sua ideia sobre a necessidade de uma nova teoria que superasse as teorias crítico-reprodutivistas e não críticas. Para ele, o problema dessas teorias é que não possuíam enraizamento histórico, ou seja, não reconheciam o movimento histórico que se desenvolvia dialeticamente em suas contradições. O que Saviani (2011a) buscava era justamente essa superação, propor, portanto, uma pedagogia, enxergando como esta se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. A partir desse entendimento, Saviani (2011a) defendeu que a nomenclatura pedagogia histórico-crítica sugeria uma educação crítica, enraizada na história, considerando as relações sociais que repercutiam na vida dos indivíduos e na constituição do processo educativo.

Nesse sentido, a nova proposta educacional pretende superar as demais teorias, fazendo com que o ensino forme os indivíduos para que estes compreendam a estrutura da sociedade e suas contradições e que, a partir de sua formação, possam atuar em seu meio social, buscando sua transformação de modo que o gênero humano possa se desenvolver, procurando o bem-estar social, superando, dessa forma, as teorias não críticas, que não reconhecem as mazelas sociais e pretendem adequar os indivíduos à sociedade, tal qual está posta, e as teorias crítico-reprodutivistas que reconhecem as contradições, mas não acreditam que a educação possa ser um instrumento na transformação destas.

Nas palavras de Saviani (2005, p. 139) sobre o objetivo da formulação de uma nova teoria educacional, “de fato, o que se pretendia era uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais”. Nesse sentido, devemos compreender que a educação é determinada pelas relações sociais, pois pertence ao sistema social que a organiza, porém essa educação deve proporcionar o entendimento sobre essas relações sociais que a determinam de modo que ela não reproduza simplesmente as contradições sociais nas quais ela está inserida, mas possibilite o reconhecimento destas para sua superação.

Com base nessa concepção, é importante compreendermos os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica e sua proposta pedagógica conforme trataremos a seguir.

2.3 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para melhor compreensão dos fundamentos da pedagogia histórico- crítica, abordaremos adiante as bases filosóficas e psicológicas dessa teoria da educação.

2.3.1 Bases filosóficas

É de extrema importância entender a base filosófica da pedagogia-histórico- crítica, pois esta norteia a sua proposta pedagógica, a começar pelo nome que supõe que, com a compreensão das relações sociais que ocorrem historicamente por meio do movimento dialético de contradição, será possível um posicionamento crítico.

Quanto as bases teóricas da Pedagogia histórico- crítica, é obvio que a contribuição de Marx é fundamental. [...] de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2005, p. 141).

A pedagogia histórica-crítica se fundamenta filosoficamente, conforme já explicitado anteriormente, na teoria materialista histórico-dialética de Marx, que explica o movimento dialético como uma constante transformação de nossa realidade empírica, ou seja, vivemos em constantes transformações, que acontecem a partir de nossa experiência real aparente e que por meio de abstrações (reflexões, teorias, elaboração de pensamento) chegamos a uma ação (trabalho) que modificará nossa realidade anterior.

Nesse sentido, sob os fundamentos materialistas, o homem, como um animal racional, diante do mundo natural, procura suprir suas necessidades e, mais que isso, procura atender às suas necessidades, de maneira cada vez mais confortável para si, ou seja, produzindo mais do que lhe é realmente necessário. Nessas condições, o homem reflete sobre aquilo que necessita, confrontando a maneira com

que já supre sua necessidade com uma nova ideia mais aprimorada para atender a tal necessidade, após esse momento de elaboração de pensamento, ele parte para uma ação (denominada por Marx de trabalho), que nada mais é do que a ação do homem sobre a natureza, objetivando atender às suas necessidades.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2013, p. 211).

Esse processo de elaboração de pensamento e ação sobre a natureza promove a história da humanidade, que é justamente a transformação do mundo, provocada pelo homem ao longo do tempo, num movimento dialético.

Fundamentada pela concepção marxista, a pedagogia histórica-crítica compreende o homem como um ser histórico, que é determinado a partir do processo histórico, mas que também constitui e produz história. Isso se dá no processo de apropriação da natureza e da assimilação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Assim, o homem, como animal racional, está sempre elaborando novas formas de sanar suas necessidades e de aprimorar os conhecimentos já existentes, de modo que possam atender, cada vez mais, às novas necessidades que vão surgindo por meio de seu próprio desenvolvimento. Dessa forma, a sociedade está sempre em transformação, e o processo histórico é contínuo, bem como os conhecimentos produzidos pelo homem.

Segundo essa perspectiva, precisamos entender o processo histórico ao qual estamos submetidos, para compreendermos nossa atual estrutura social, o que permite sermos críticos diante de conflitos sociais e lutarmos para modificar certos fatos com os quais não concordamos.

Para Saviani (2005), além do trabalho que transforma a natureza e atende às suas necessidades, o homem produz também o trabalho não material, conceituado pelo autor como o trabalho que produz ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos,

atitudes e habilidades. Conforme Saviani, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material:

[...] conseqüentemente, já que diante do movimento dialético o desenvolvimento do homem e da sociedade é um processo histórico e contínuo, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2005, p. 13).

Pautados nesse referencial, os teóricos da pedagogia histórico-crítica afirmam que a atividade prioritária da escola é a transmissão dos instrumentos que permitam a todos a apropriação do saber elaborado, produzido socialmente ao longo da história.

A elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, [...] e a elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos [...] o saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante (SAVIANI, 2005, p. 77).

Concluimos que, de acordo com a teoria materialista histórico-dialética, a sociedade está sempre em movimento, com suas contradições e com o trabalho do homem sobre a natureza. Esse movimento dialético produz a história da humanidade e essa história determina a atualidade. Fundamentada nesse princípio, a pedagogia histórico-crítica entende que o papel da educação é o de formar indivíduos desenvolvidos onilateralmente, ou seja, desenvolvidos em toda a sua totalidade. Para tanto, faz-se necessário que nessa formação o indivíduo compreenda o processo histórico a que está submetido, assimilando os conteúdos produzidos historicamente pela sociedade. Nesse aspecto, o homem apropria-se do processo histórico e pela assimilação dos conteúdos se torna capaz de entender a realidade e de agir sobre ela, identificando suas contradições e buscando superá-las.

2.3.2 Bases psicológicas

Na área da psicologia, podemos considerar que a pedagogia histórico-crítica se aproxima da teoria histórico-cultural de Vigotski, em que Rego (1995) afirma que as características tipicamente humanas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. É a partir da atividade tipicamente humana, o trabalho, que o homem se humaniza, transformando a natureza e se transformando.

Nesse sentido, o homem só se faz humano a partir do contato com a herança cultural, historicamente produzida pela humanidade, sendo a educação institucionalizada a maior responsável pela efetivação desse processo, de forma sistematizada.

Quando a criança ingressa na escola, ela já traz, consigo, conceitos espontâneos, adquiridos a partir de sua vivência no meio social. Porém esses conceitos, por serem adquiridos a partir da vivência cotidiana, segundo Palangana, Galuch e Sforzi (2002), são essencialmente empíricos e vinculados a traços sensoriais, por isso nem sempre esse saber se constitui na compreensão das experiências vividas, sendo um saber empírico, derivado da aparência que é resultado do pensamento sincrético.

Assim, esperamos que a escola cumpra justamente este papel, o de transformar os conceitos espontâneos em conceitos científicos, a partir da mediação do professor, que deve atuar de forma sistemática.

Nesse aspecto, a aprendizagem acontece a partir da apropriação e transformação de conhecimentos, na interação social com os outros e com o meio, ou seja, pela mediação que possibilita a transmissão de conteúdos, mas também o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como atenção, memória, abstração, generalização. Tais funções atuarão no desenvolvimento da criança, permitindo a assimilação dos conceitos científicos.

De acordo com Vigotski (1988), existem dois níveis no desenvolvimento da criança que ele denomina zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento próxima. A primeira diz respeito aos conceitos já adquiridos pela criança, ou seja, aquilo que o indivíduo consegue realizar sozinho. Já a segunda se refere aos conceitos que estão em processo de maturação, que ainda estão em formação, ou seja, aquilo que o indivíduo ainda não pode realizar sozinho, mas possivelmente o consiga com a ajuda da intermediação de outro indivíduo.

Para que aconteça o processo de ensino aprendizagem numa perspectiva histórico-cultural, é necessário que nesse processo sejam considerados os níveis de

desenvolvimento da criança, sendo que o ensino deve partir daquilo que esta já sabe (nível de desenvolvimento real), mas deve atuar diretamente naquilo que, para ela, está em processo de formação (nível de desenvolvimento próximo). Para Vigotski (1998, p. 114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, ou seja, o ensino deve ser capaz de produzir novas capacidades no indivíduo, atuando na possibilidade de se realizar abstrações e sínteses, promovendo, assim, o desenvolvimento de conceitos científicos.

Na mesma direção dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica acredita que o saber metódico, sistemático, científico e elaborado, ou seja, aquele saber que foi preparado de maneira a respeitar aquilo que a criança já sabe, o que ela precisa saber e o que o seu nível de desenvolvimento lhe permite assimilar, passa a predominar sobre o saber espontâneo.

Assim como já foi afirmado anteriormente, segundo a psicologia histórico-cultural, o homem nasce com as capacidades psíquicas de se fazer humano, porém o ser humano só se constitui a partir da socialização com os outros homens e do contato com a herança cultural humana, constituída historicamente. Isso significa que o ser humano precisa conviver coletivamente para se desenvolver. Desse modo, a perspectiva da pedagogia histórico-crítica aponta que a escola, como instituição responsável pelo processo de desenvolvimento educacional, deve priorizar, no processo de desenvolvimento do indivíduo, a importância da valorização dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e a relação entre o que foi produzido historicamente e a realidade social atual.

Nesse sentido, a educação escolar deve ser vista como formadora de indivíduos para a vida social cotidiana, mas também para a superação da alienação que ocorre na cotidianidade e, para isso, o ensino deve se constituir num processo de apropriação de objetivações de como o conhecimento científico foi constituído historicamente. A compreensão de tais conhecimentos deve influenciar na realidade social concreta do indivíduo, visando não ao enquadramento a ela, mas proporcionando meios para transformá-la.

2.4 O PAPEL DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO HUMANO GENÉRICO

Com base nos fundamentos teóricos explicitados, a pedagogia histórico-crítica se desenvolveu com a proposta de superação das demais teorias educacionais, procurando fazer com que a educação estivesse vinculada à realidade social, permitindo aos indivíduos sua compreensão e superação.

No livro “Escola e Democracia”, considerado uma introdução para a pedagogia histórico-crítica, Saviani (2009) faz a crítica das teorias educacionais até então vivenciadas no Brasil, classificando-as em dois grupos, como já mencionado anteriormente, e propõe a teoria da pedagogia histórico-crítica como forma de superação dessas teorias. O autor segue fazendo uma analogia e utilizando a teoria da curvatura da vara de Lênin, afirmando que a ‘vara’ não pode estar nem tanto para um lado e nem tanto para o outro, supondo, assim, que, para superar as teorias precedentes, é necessário não descartar tudo o que foi proposto anteriormente, mas sim aproveitar aquilo que essas teorias apresentavam como positivo e acrescentar aquilo que é indispensável para a concretização do objetivo a que se propõe a pedagogia histórico-crítica.

De modo que, advindo das teorias não críticas da educação, aproveitam-se o caráter da valorização dos conteúdos, a importância do papel do professor na difusão desses conteúdos e a relevância das metodologias em relação à maneira de ensinar. Quanto às teorias crítico-reprodutivistas, aproveita-se a análise crítica da sociedade. Na pedagogia histórico-crítica, utiliza-se justamente o conhecimento científico, ou seja, os conteúdos historicamente produzidos que são transmitidos aos alunos e mediados pelo professor, para que, a partir desse conhecimento científico, seja possível àqueles fazer a relação entre o que foi apreendido e sua realidade social, compreendendo-a e posicionando-se criticamente diante dela.

A pedagogia histórico-crítica entende que a educação deve estar a serviço do indivíduo, a favor da formação humana, cumprindo seu papel social, qual seja, o de formar indivíduos que, a partir do conhecimento adquirido, sejam capazes de agir na sociedade, transformando-a a serviço dos homens e não do capital.

Nesse sentido, a formação humana pode ser destacada como um conceito fundamental da pedagogia histórico-crítica, ou seja, uma formação que atenda às necessidades do homem enquanto ser social que vive coletivamente com outros homens, diferentemente de uma educação formadora de mão de obra para o trabalho e que simplesmente forme sujeitos domesticados que se adaptam à estrutura social vigente por não terem subsídios para refletirem sobre ela.

Sobre a definição de educação como formação humana, Saviani e Duarte (2012, p. 14) destacam que, para essa compreensão, se faz necessária uma reflexão diante de uma questão filosófica:

[...] uma vez constatado que o homem é um ser situado, determinado pelas condições do meio natural e cultural, escapa-lhe a possibilidade de realização do ato educativo.

No entanto, a análise do aspecto pessoal, isto é, da liberdade, mostrava o homem como um ser que, embora situado, revelava-se capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. Enquanto ser livre, ele se mostrava capaz de optar e tomar decisões. Esse aspecto já permitia responder positivamente à questão da possibilidade da educação. Se o homem é livre e capaz de intervir na situação, então ele pode intervir na vida das novas gerações para educa-las.

A questão que se apresenta representa a dúvida que críticos da pedagogia histórico-crítica têm sobre o poder da educação quando utilizada como ferramenta de superação da alienação numa sociedade organizada sob as bases capitalistas. Como a educação pode proporcionar formação humana no sentido do desenvolvimento do gênero humano, numa sociedade determinada pelas estruturas capitalistas que se efetivam em alienação?

Entendemos, portanto, que a forma de organização social interfere, sim, na formação do homem, mas não determina o homem, que é livre para pensar e refletir sobre sua própria realidade, sobre as condições do seu meio natural e cultural.

Após essa reflexão, Saviani e Duarte (2012, p. 14) concluem que

Funda-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então, como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana. Nessa formulação o valor da educação se expressa como promoção do homem. Enunciamos, então, uma primeira definição de educação: a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador.

A formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação. Dessa forma, a filosofia da educação cumpre um papel preliminar de estabelecer a própria identidade de seu objeto, isto é, a educação.

Por meio dessa reflexão filosófica, os autores definem a legitimidade da educação como a comunicação entre as pessoas, ou seja, a transmissão da herança

cultural, produzida pela humanidade, sendo que essa transmissão deve proporcionar a promoção do homem, que é um ser livre e, por isso, pode agir sobre o mundo real.

Na obra “Manuscritos Econômicos Filosóficos”, Marx (2003) coloca que a formação humana deve ser entendida como a relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. Como já abordado anteriormente, o trabalho, para Marx, é a atividade vital do homem, que permite que este se diferencie das demais espécies, pois é uma atividade consciente em que o indivíduo age sobre a natureza, de forma planejada, submetendo-a a atender às suas necessidades. A partir desse movimento dialético de ação dos homens, as necessidades humanas são ampliadas, ultrapassando as necessidades de sobrevivência, surgindo, assim, as necessidades sociais.

Por isso, cabe aqui recordarmos brevemente as implicações sobre o modo de organização social da modernidade capitalista, conforme já mencionado na seção anterior.

A forma básica e primeira de atividade humana é a transformação da natureza. O produto do trabalho é, ao mesmo tempo, a realização de um objetivo previamente existente na mente humana e a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 21).

Assim, é a partir do trabalho que o homem se firma como um ser diferente das outras espécies, com a capacidade de utilizar e modificar a natureza para atender às suas próprias necessidades. O trabalho, portanto, é a atividade especificamente humana que difere o homem de todas as outras espécies de animais.

Nas análises de Saviani e Duarte (2012), com o desenvolvimento da sociedade, o trabalho passa a ser utilizado com outros fins, não só de atender às necessidades humanas, ou seja, com o surgimento da sociedade privada e a consolidação do sistema capitalista, o trabalho passa a ter um novo sentido. O homem, nessa forma de sociedade, é um ser livre, mas que não trabalha para si, a fim de atender às suas necessidades. A partir do momento em que o trabalho passou a ser pensado para gerar capital e não mais somente para satisfazer as necessidades do homem, essa atividade vital humana passou a ter um novo sentido. Em outras palavras, com o objetivo de obter lucros, o capitalista se apropria do

trabalho dos homens, obrigando-os a produzir de maneira que esses produtos possam ser comercializados em grande escala.

Vale dizer, segundo os autores, que, dessa forma, ocorre a divisão social do trabalho, e cada indivíduo fica destinado a realizar uma tarefa que definirá também seu lugar na sociedade. Alguns são operários da linha de produção, outros estão nas atividades em que necessitam pensar, alguns realizam um trabalho técnico especializado. Enfim, de acordo com o trabalho que realizam, caracterizam-se como pertencentes a determinadas classes sociais, demonstrando que, nessa sociedade, os homens não são tratados da mesma forma e o simples fato de serem seres humanos não significa que todos terão formação humana.

O trabalho, como atividade vital do homem, deveria proporcionar-lhe realização pessoal, pelo fato de este realizar uma atividade que beneficia socialmente outros homens. Porém não é isso que acontece na sociedade capitalista.

[...] o produto do trabalho é a realização efetiva do sujeito, é a transformação da atividade do sujeito em um objeto social. Mas nas condições em que o trabalho ocorre na sociedade capitalista, o produto do trabalho é uma mercadoria que pertence ao capital, ou seja, 'esta realização do trabalho aparece no estágio da Economia Política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão a ele, a apropriação como alienação, como exteriorização' (MARX, 2008, p. 105-106 apud SAVIANI ; DUARTE, 2012, p. 23)

Saviani e Duarte (2012), ao citarem Marx, complementam sobre a caracterização do trabalho na sociedade capitalista:

Primeiramente, que o trabalho é externo ao trabalhador, quer dizer, não pertence ao seu ser; que em seu trabalho não se afirma, mas se nega; não se sente feliz, mas infeliz; não desenvolve uma livre energia física e espiritual, mas mortifica seu corpo e arruína seu espírito. Por isso o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, e no trabalho se sente fora de si. Está em sua casa quando não trabalha e quando trabalha não está em sua casa. Seu trabalho não é, assim, voluntário, mas forçado, trabalho forçado. Por isso não é a satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer as necessidades fora do trabalho (MARX, 2003, p. 108-109).

Portanto, para que o trabalho possa ser a atividade que constrói o homem como um ser genérico, ou seja, representante do gênero humano, o trabalho deve ser desenvolvido de forma que atenda às necessidades do homem em sociedade, permitindo que ele reconheça a importância social de seu trabalho para os demais homens. Saviani e Duarte (2012, p. 27) afirmam que

[...] é necessário que a atividade deixe de ser um meio para a satisfação de necessidades externas a ela e passe a ser ela mesma um processo no qual o sujeito se desenvolve e se realiza como ser humano.

[...] A atividade vital como atividade autorrealizadora é a única forma de o indivíduo se efetivar como um ser genérico, isto é, um ser conscientemente representativo do desenvolvimento alcançado pelo gênero humano.

Na sociedade capitalista o trabalhador tem a sua força de trabalho vendida para o capitalista para a própria subsistência, assim, o produto do trabalho que é realizado não pertence ao trabalhador. Compreendemos que esse trabalhador não vê sentido na sua atividade, conseqüentemente ele não se realiza enquanto ser humano genérico. Assim, novamente nos remetemos à indagação: - É possível desenvolver a formação humana numa sociedade capitalista que submete os indivíduos à alienação sob suas atividades vitais?

Saviani e Duarte (2012, p, 30) acreditam que nesse sentido a filosofia pode contribuir “recorrendo ao conceito de ‘clássico’ que se reporta ao patrimônio cultural da humanidade, que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização”.

Os clássicos são justamente “algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 30).

Ou seja, os autores definem que

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares, que dizem respeito á própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham a apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31).

A educação, portanto, deve ter o papel de resgatar aquilo que é clássico, priorizando um ensino que valorize a transmissão dos conhecimentos historicamente constituídos, pois a educação baseada nos clássicos possibilitará uma formação humana preocupada com a formação plena do homem para o homem e suas necessidades humanas. Evidenciamos que, fugindo de uma formação baseada na subjetividade, que se preocupa somente com as questões imediatas da organização capitalista, abrem-se variadas formas de pensar uma organização social que privilegia os interesses humanos e não os interesses do capital.

Nesse sentido, a educação deve ser compreendida como “o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31), ou seja, devemos resgatar o verdadeiro papel de especificidade da educação, o de formar o ser humano, e não o de apenas formar o trabalhador, o operário, o capitalista. O pressuposto predominante é o de que a educação deve buscar o clássico, com o objetivo de que a formação humana se efetive onilateralmente autônoma das imposições da forma de organização social vigente para formar um ser humano livre e não predestinado a atender às necessidades sociais do capital.

Como explicam muito bem Saviani e Duarte (2012, p. 34),

Por esse caminho a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, com o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Eis como a filosofia estará concorrendo, na educação, para, a partir das relações alienadas, abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação.

Concluimos, portanto, que a educação deve ser o processo de formação humana, que resgata o que é próprio do gênero humano, buscando, a partir de uma

teoria crítica da educação, a superação de um ensino voltado a consolidar a forma de organização atual. Isso implicará, certamente, que uma formação que privilegie a formação humana objetivará que os indivíduos resgatem as especificidades do gênero humano a fim de viverem coletivamente numa sociedade em que seu papel de atividade humana tenha sentido social. Isso será possível com a apreensão dos conteúdos clássicos que proporcionarão uma formação que foge da subjetividade das questões capitalistas, mas que permite uma reflexão plena do sentido humano enquanto ser social.

Logo, se a pedagogia histórico-crítica acredita que o sujeito ideal se constitui a partir da formação humana e que a utilização dos clássicos é essencial para essa formação, Saviani assim defende o papel da escola:

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento, é preciso resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2005, p. 98).

Quando o autor se refere à especificidade da escola, ele remonta à sua função principal que é a formação de um sujeito que domine os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, de maneira que possa, assim, desenvolver-se unilateralmente, compreendendo sua realidade social, sua estrutura e contradições para que, posteriormente, possa atuar nessa sociedade produzindo transformação que atinja a humanidade em suas relações sociais.

Saviani (2005) ainda ressalta sobre a importância de a escola não fugir de sua função principal, pois nos dias atuais ela suporta uma sobrecarga por atribuições que fogem a sua real especificidade, quando, por exemplo, é cobrada a atender a outros problemas sociais nas diferentes áreas como saúde, higiene, alimentação, religião etc.

Dá a tendência em secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a a uma agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 2005, p. 99).

Ao se empurrar tantas responsabilidades para a escola, esta acaba sendo responsabilizada por solucionar muitos problemas sociais. Sua especificidade é o de

resgatar uma formação que possibilite reconhecer que os problemas sociais são resultados de uma totalidade, advindos das relações sociais de produção.

À medida que a escola possibilita essa compreensão, a partir da mediação entre prática social e os conteúdos historicamente constituídos, será possível a formação de agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformações sociais. Entre suas especificidades, também cabe à escola a oferta dos instrumentos que permitam ao indivíduo a emancipação pessoal e intelectual.

Amparado numa proposta transformadora e “Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais” (SAVIANI, 2005, p. 66), o autor entende que a educação não pode ser considerada a única responsável por resolver todos os problemas sociais, ela deve, sim, estar comprometida a cumprir a sua função específica, que é formar um indivíduo que domine os conceitos científicos e os constituídos historicamente pela humanidade. Tal apropriação permite uma formação consistente, emancipando-o no sentido de compreender a sociedade, buscando formas de superação de suas contradições sistêmicas.

Esse pensamento também pode ser expresso na citação abaixo:

Quando a pedagogia histórico-crítica coloca em primeiro plano a socialização pela escola das formas mais desenvolvidas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade, seu fundamento é justamente o de que a vida humana na sociedade comunista é uma vida plena de conteúdo na mesma forma que a relações entre os indivíduos na sociedade comunista se tornam plenas de conteúdo. Mostra-se, dessa maneira, o quanto é desprovida de sentido a tão repetida oposição entre uma educação escolar voltada para a transmissão de conteúdos e uma educação escolar voltada para a vida (DUARTE, 2011, p. 19-20).

Mesmo em se tratando de um pensamento para uma sociedade comunista, na sociedade contemporânea, a questão escolar sempre é um desafio diante da desvalorização dos conteúdos teóricos no campo pedagógico.

Em nenhum momento, a pedagogia histórico-crítica pretendeu amenizar a importância social e a política da educação. A educação, em todos os sentidos, está comprometida com os reflexos sociais e pode, sim, ser um meio de transformá-la. Porém, para que ela possa realmente cumprir seu papel social e político específico, não pode desviar-se de seus objetivos e dos meios pelos quais entende ser possível alcançá-los.

Esse entendimento decorre do princípio de que o verdadeiro papel social da educação é o de formar o indivíduo onilateralmente, no sentido da formação humana. Nesse aspecto, Saviani (1995) pontua alguns aspectos indispensáveis para a concretização desse objetivo, ao esclarecer a importância da valorização dos conteúdos como essencial para a emancipação intelectual dos alunos.

A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. [...] O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 1995, p. 66).

Porém é importante ressaltarmos que os conteúdos a serem ensinados, sempre devem estar vinculados à realidade concreta do aluno, para que este possa compreender que o conteúdo que lhe está sendo ensinado foi desenvolvido pela humanidade e que é um conhecimento que resistiu ao tempo por sua importância na vida social. Sendo assim, devemos contextualizar historicamente o conteúdo ensinado e fazer com que o aluno o compreenda nas diferentes dimensões sociais (cultural, econômica, conceitual, científica, religiosa etc.) a que pode estar associado. “[...] a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e, em que medida esses instrumentos são importantes” (SAVIANI, 2005, p. 82).

A compreensão dos conteúdos a partir da contextualização histórica e da relação deles com diferentes dimensões sociais permite que o aluno não aprenda um conteúdo isolado do mundo real. No momento em que ocorre a transformação de conceitos espontâneos em conceitos científicos, esse conhecimento permite que o aluno se utilize de sua formação plena para compreender a realidade e, a partir dessa compreensão, tenha a possibilidade de transformá-la. É nesse sentido que dominar os conhecimentos historicamente constituídos é sinal de libertação, pois só é possível transformar aquilo que se compreende.

A respeito dos conteúdos considerados relevantes, Saviani (2005) assinala sobre o problema da noção que se disseminou a propósito do currículo de que ele é o conjunto de todas as atividades desenvolvidas pela escola.

Segundo Saviani (2005, p. 14),

[...] se tudo que acontece na escola é currículo, se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso e abre-se o caminho para toda forma de inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal. [...] isto quer dizer, que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, que é a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.

Portanto, sobre a determinação daquilo que é realmente relevante no currículo, devemos pontuar aqueles conteúdos considerados como a base para todas as posteriores aprendizagens, como saber ler e escrever, o conhecimento da linguagem e dos números, a linguagem da natureza e da sociedade. Eles devem ser a base da aprendizagem e devem ser priorizados no trabalho educacional, deixando-se de lado atividades suplementares como comemorações demasiadas, projetos sociais exagerados e tudo aquilo que tome o tempo do processo de ensino e aprendizagem.

2.4.1 A pedagogia histórico-crítica e a questão do método

A pedagogia histórico-crítica também se preocupou em demonstrar a metodologia adequada de como se elaborar o trabalho educativo dentro de tal perspectiva.

Segundo Saviani (1995), para que se objetive um trabalho educacional dentro de tal referencial teórico, é necessário utilizar-se da prática social inicial do aluno, em seguida, realiza-se a problematização, que trata de detectar que questões precisam ser resolvidas após a apuração da prática social inicial, seguindo-se com a instrumentalização, que são as atividades propostas pelo professor com o desígnio de fazer com que o aluno alcance os objetivos propostos e, posteriormente, a catarse, que é o momento de avaliação do aluno sobre aquilo que assimilou do

conteúdo, chegando-se, enfim, ao último passo que é a prática social final, quando o aluno chega ao nível sintético, sendo capaz de estabelecer as relações dos conteúdos apropriados com o mundo real, observando as possibilidades de mudanças na prática social.

Quanto à metodologia elaborada por Saviani (1995), esta serve como direcionamento para aqueles profissionais da educação, que pretendem atuar segundo os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Para a formulação da metodologia de ensino que efetive os objetivos dessa teoria, o autor se fundamentou no método do materialismo histórico e dialético.

Apresentaremos aqui uma breve explanação sobre o estudo do método desenvolvido por Marx para que possamos compreender como se dá a assimilação do conhecimento numa perspectiva dialética, a fim de que esse entendimento possa nortear a metodologia da pedagogia histórico-crítica.

De acordo com Netto (2011), tendo a sociedade burguesa como seu objeto de estudo, Marx procurou compreender as relações sociais e a dinâmica dessa forma de organização, desenvolvendo um método que viabilizou tais compreensões. Para tal elaboração teórica, o autor se utilizou de um método de pesquisa que lhe proporcionou resultados a respeito da constituição da estrutura da sociedade capitalista, realizando a análise do modo pelo qual nessa sociedade se produz a riqueza material.

Ainda, conforme Netto (2011), de forma sucinta, apresentaremos o método de pesquisa utilizado por Marx para chegarmos a suas formulações teóricas tão relevantes.

O primeiro passo, portanto, seria distinguirmos o que é da ordem da realidade do objeto do que é da ordem do pensamento do pesquisador. O real e o concreto aparecem como dados que são analisados e, a partir dessa análise, alguns elementos são abstraídos, assim, progressivamente, a análise avança e alcançamos conceitos e abstrações que remetem a determinações mais simples.

Segundo Netto (2011), o método que Marx considera 'cientificamente exato' se refere à necessidade da abstração, ou seja, a capacidade intelectual do sujeito de extrair de uma totalidade um elemento e isolá-lo para que possa analisá-lo.

A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir 'determinações as

mais simples'. Neste nível, o objeto abstraído torna-se 'abstrato' – precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de 'muitas determinações'. A realidade é concreta exatamente por isso, por ser a 'síntese de muitas determinações', a 'unidade do diverso' que é própria de toda totalidade (NETTO, 2011, p. 44).

Após tal abstração, faz-se necessário a esse indivíduo realizar o “caminho inverso” para que alcance o conhecimento do concreto, ou seja, a partir da abstração, ele seleciona um elemento da totalidade que será analisado, devendo tornar-se determinações mais simples. Posteriormente este objeto abstraído se tornará abstrato, devendo, assim, ser realizado o caminho inverso que permitirá elevar-se do abstrato ao concreto.

Historicamente os economistas do século XVII iniciavam suas pesquisas sempre pelo todo vivo: a população, a nação, o Estado, vários Estados. Porém Netto (2011) diz que Marx considera que esse método de análise não permite ao indivíduo chegar à essência do objeto, estando longe de reproduzir teoricamente o real e o concreto, ou seja, após alcançar as determinações mais simples e fazer as abstrações, é preciso realizar o caminho inverso do mais complexo até retornar ao mais simples, para que compreenda que o mais simples é determinado por relações diversas de uma totalidade.

Netto (2011) enfatiza que, para Marx, o conhecimento teórico é o conhecimento do concreto e o concreto é a síntese de muitas determinações, portanto, este aparece no pensamento como um processo de síntese, um resultado. Logo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento.

O concreto, assim sendo, constitui a realidade, a essência, porém o indivíduo só pode chegar ao concreto a partir da distinção da esfera do ser e da esfera do pensamento.

[...] o concreto a que chega o pensamento pelo método que Marx considera 'cientificamente exato' (o 'concreto pensado') é um produto do pensamento que realiza 'a viagem de modo inverso'. Marx não hesita em qualificar este método como aquele 'que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto', 'único modo' pelo qual 'o cérebro pensante' 'se apropria do mundo' (NETTO, 2011, p. 45).

Assim, constitui-se o método cientificamente elaborado por Marx para que o indivíduo chegue ao concreto pensado, ou seja, o caminho a ser percorrido no processo de produção do conhecimento pelo homem. Compreendemos que esse método permite a apropriação do mundo, dos conhecimentos necessários para a concepção da realidade e das relações que constituem a totalidade. Esse método deve ser entendido dentro da concepção materialista histórica dialética, conforme já mencionado no item que trata sobre as bases filosóficas da pedagogia histórico-crítica.

Passamos, agora, aos esclarecimentos dos significados da nomenclatura dada a essa concepção.

Materialismo – numa perspectiva marxista, o materialismo se difere do idealismo que acreditava que somente nossa consciência existia de fato e que o mundo material só existia a partir de nossa consciência. Diferentemente, o materialismo postula que o mundo material existe independente de nossa consciência, mais que isso, nossa consciência é que é determinada pelo mundo material, pelas relações concretas do mundo material. Portanto, para Marx (1996, p. 531), “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência”.

Histórico – a perspectiva marxista afirma que a vida material, ou seja, a natureza, a sociedade e as relações sociais inseridas na natureza, nunca está estagnada, ao contrário, é um processo que está sempre em movimento, modificando-se. Sendo assim, a constituição da vida material está sempre se transformando ao longo do tempo.

Dialético – do ponto de vista marxista, a palavra dialética quer dizer que: “[...] os fenômenos da natureza estão em perpétuo movimento e mudança, e que o desenvolvimento da natureza é o resultado do desenvolvimento das contradições nela existentes [...]” (STÁLINE, 1938, p. 2).

Sendo assim, de acordo com Marx e Engels (2002), o materialismo histórico-dialético tem como base os homens ativos nos seus processos reais de vida, sendo que essa realidade também é influenciada pelos reflexos ideológicos desse processo de vida. A história do homem e da sociedade, portanto, vai se desenhando de acordo com o desenvolvimento da produção material da vida e do seu intercâmbio de contradições, que, ao mudarem essa realidade, mudam também o modo de pensar.

Esclarecidos os elementos que nomeiam o método, o autor tece uma definição elucidativa sobre a essência do materialismo histórico-dialético:

Na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue a superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência. Numa certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é apenas uma produção jurídica delas, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham até aí movido (MARX, 1996, p. 530).

O método materialista histórico-dialético, portanto, corresponde em analisar o objeto de estudo a partir do mundo material, das relações reais ao qual o objeto está submetido nesse mundo, compreendendo que as determinações apresentadas hoje no objeto são fruto das transformações históricas e dialéticas que são constantes, fazendo com que o objeto apresente tais características na atualidade, que não eram as mesmas anteriormente e nem serão as mesmas futuramente. Portanto, estudar o objeto, de acordo com o materialismo histórico-dialético, é compreender o mundo material do objeto, as relações dessa materialidade que interferem no objeto, compreendendo que estas estão em constantes mudanças e transformações pelo movimento dialético que faz com que o processo seja histórico.

Assim, Marx formulou sua concepção teórica acerca do seu objeto de estudo, qual seja, “a sociedade capitalista”, fazendo suas análises e abstrações numa perspectiva materialista histórico-dialética, até alcançar o concreto que corresponde à essência do objeto, à sua totalidade.

Saviani (2011b) elucida que buscou, com a formulação da pedagogia histórico-crítica, uma aproximação na direção de estabelecer uma pedagogia inspirada no marxismo e que fosse utilizada como instrumento norteador do trabalho pedagógico do professor.

Para Saviani (2011b, p. 24),

[...] a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação [...].

Portanto, Saviani (2011b) explica que recorreu ao texto “O método da economia política”, de Marx, para estruturar o método da pedagogia histórico-crítica.

É, sim, da concepção dialética de ciência tal qual explicitou Marx no ‘Método da economia política’, concluindo que ‘o movimento que vai da síncrese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)’ (SAVIANI, 2007a, p. 74 apud SAVIANI, 2011b, p. 24).

Fundamentado no método materialista, Saviani e Duarte (2012) conceituam o desenvolvimento do conhecimento no sujeito a partir da transição do pensamento sincrético ao pensamento analítico, devendo resultar posteriormente no pensamento sintético.

O movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto na forma como se apresenta a observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se por meio da análise aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela via da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como ‘a representação caótica de um todo’, mas como ‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’ (MARX, 1973, p. 229 apud SAVIANI, DUARTE, 2012, p. 61, 62).

Em síntese, assim se dá a assimilação do conhecimento numa perspectiva dialética da educação. O pensamento sincrético é o pensamento inicial que o indivíduo tem do objeto de estudo, um pensamento caótico, advindo da aparência do

objeto. A partir da abstração, o objeto abstrato passa a ser analisado, essas análises resultam em determinações menores, devendo ser realizado o caminho inverso, ou seja, compreender a totalidade ao qual pertencem tais determinações menores, e esse momento de abstração e análises é denominado pensamento analítico. Posteriormente, o sujeito deve chegar ao concreto pensado, a partir da síntese, que é o momento do pensamento sintético, ou seja, o último estágio após a transformação do pensamento caótico em abstrações e análises que, sintetizadas, resultam no pensamento sintético, compreendido em suas múltiplas determinações.

Segundo Pires (1997, p. 87), compreender o método é instrumentalizar-se para refletir sobre a realidade. “O método materialista histórico dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade”.

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaboração do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de mais essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada (PIRES, 1997, p. 87).

Para Garutti e Oliveira (2012, p. 2.822),

Uma das grandes contribuições do método para os educandos e para compreensão da realidade educacional consiste na lógica de descobrir, nos fenômenos as categorias mais simples (empírico) para entender a categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Então, compreender o fenômeno educacional consiste em descobrir as mais simples manifestações, para elaborar abstrações e poder compreender plenamente o fenômeno examinado, por exemplo, para um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos em sala de aula. Quanto mais abstrações (teoria) puderem ser pensadas sobre essas categorias empíricas (relações entre professores e alunos) mais próximas se chegará da compreensão plena dos processos em questão.

Uma pedagogia inspirada no método marxista deve objetivar compreender a realidade para transformá-la e superá-la. Nesse sentido entendemos a educação como uma importante possibilidade de superação da alienação na luta contra a hegemonia do capital.

Também, é nesse sentido que, para a formação do indivíduo humano genérico, a pedagogia histórico-crítica se preocupou com a questão do método e Saviani (2009) formulou uma nova proposta pedagógica, diferenciando-a dos métodos tradicional e escola nova, porém incorporou as contribuições dessas pedagogias, criando uma nova perspectiva para a educação, conforme esclarece na seguinte passagem:

Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2009, p. 62).

Sob tal perspectiva, Saviani (2009) descreve os passos que devem orientar o método de ensino para a transmissão e assimilação dos conteúdos que formarão um indivíduo a partir da assimilação dos conhecimentos constituídos historicamente, sendo capaz de compreender e transformar a realidade social, buscando, portanto, o desenvolvimento do gênero humano. Sobre esses passos, Gasparin (2005) escreveu o livro “Uma Didática para a Pedagogia histórico-crítica”, em que ele, fundamentado por Saviani, elabora uma metodologia para o ensino, segundo o referencial teórico da pedagogia histórico-crítica.

Nas palavras de Gasparin (2005, p. 2),

[...] o novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder. Esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático. Implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade.

Portanto, o método de ensino da pedagogia histórico-crítica, proposto por Saviani (2009), recebe importante contribuição de Gasparin (2005) e os autores buscam elucidar um caminho didático que desenvolva o processo de ensino aprendizagem. Fundamentada no princípio da assimilação dos conteúdos historicamente constituídos, relacionados ao meio social do aluno, tal proposta permite a compreensão e a reflexão da realidade empírica, que consistirá na atitude de transformação da realidade cotidiana. Nesse sentido, o método busca a possibilidade da relação entre conteúdo, realidade social, reflexão, posicionamento crítico: “Se cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica, faz-se necessário instituir uma nova forma de trabalho pedagógico que dê conta deste novo desafio para a escola” (GASPARIN, 2005, p. 3). Isso indica que os passos elaborados por Saviani (2009) procuram sistematizar as etapas do processo de ensino e a organização do trabalho educativo.

2.4.2 A pedagogia histórico-crítica didaticamente elaborada

Fica explícito que, no processo didático da pedagogia histórico-crítica, o professor deve ter muito claros os objetivos que pretende almejar. É imprescindível que constate o que o aluno deve aprender e por que deve aprender. Assim, será possível formular os caminhos que levarão a tais objetivos. Estabelecidos os objetivos, a partir da prática social inicial, acontece a familiarização do aluno com o conteúdo e também é possível que o professor perceba o que o aluno já sabe sobre o que será ensinado. De modo que o professor instituirá o caminho que deve seguir para a transformação do conhecimento do senso comum em conhecimento científico.

Conforme Gasparin (2005), após o primeiro contato entre o aluno e o conteúdo, o professor terá subsídios para problematizar os conceitos iniciais daquele, encaminhando-o a perceber que aquilo que já sabe pode ser transformado e aprimorado. O professor, nesse momento, fará questionamentos sobre as respostas e conceitos apresentados pelos alunos na prática social inicial. Depois da

problematização, os alunos perceberão que podem saber mais sobre o conteúdo proposto e, assim, o professor os instrumentará para que isso se torne possível.

O autor diz que os instrumentos propriamente ditos consistem nas atividades que permitirão que o aluno assimile o conteúdo, transformando aquilo que já sabe (senso comum) em conhecimento científico. Chega o momento da catarse em que será analisado se os passos anteriores realmente possibilitaram que o aluno alcançasse a transformação do conhecimento que já possuía em conhecimento científico e também se ele foi capaz de compreender a relação entre o conteúdo e as relações sociais que engendram sua realidade. Para essa análise, serão propostas atividades que sujeitem o aluno a pensar e a compreender a relação entre conteúdo e sociedade.

Ao realizar tal análise no momento catártico, posteriormente, na etapa da prática social final, o professor constatará se o aluno foi capaz de, após ter compreendido a relação entre conteúdo e meio social, abarcar uma nova atitude diante da sociedade. Também aqui serão propostas atividades que permitam conduzir a esse objetivo e verificar se tal objetivo foi alcançado.

Saviani (2005) explica que, por meio da mediação do abstrato, é possível a passagem do empírico ao concreto. Ou seja, a passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise. Com base nesses pressupostos, o autor elucida as etapas do processo de ensino por ele elaboradas:

[...] a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de problematização, instrumentalização e catarse. Assinalo também que isso corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síncrese a síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato (SAVIANI, 2005, p. 142).

Assim se constitui a proposta de ensino constituída por Saviani (2009) e didaticamente elaborada por Gasparin (2005), que pretende, por meio do seguimento desta metodologia, constituir a formação de cidadãos capazes de compreender e atuar na sociedade, subsidiados pelo conhecimento e, a partir deste, transformá-la de modo a refletir melhorias sociais coletivas, possibilitando o desenvolvimento humano genérico.

Após a elucidação da pedagogia histórico-crítica como a teoria no campo educacional que representa uma educação de inspiração marxista na luta contra a hegemonia do capital e como importante instrumento de superação da alienação, no próximo item, abordaremos sobre os desafios que se colocam para a efetivação dessa teoria pedagógica.

2.5 DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Pretendemos explicitar o que é a pedagogia histórico-crítica, uma teoria educacional fundamentada na “[...] concepção marxista de homem, sobre cuja base se evidenciam as contradições da concepção burguesa de ensino à qual se contrapõe a concepção socialista de educação” (SAVIANI, 2008, p. 223). Buscamos demonstrar como essa teoria educacional pode contribuir para um real aprendizado e, conseqüentemente, para a transformação social em prol de uma sociedade mais justa em relação às contradições capitalistas.

Porém não podemos deixar de ressaltar algumas dificuldades que o sistema educacional tem de enfrentar, o que torna o desenvolvimento educativo ainda mais complexo. Como já foi mencionado, vivemos numa sociedade dividida em classes, e “a Pedagogia histórico-crítica enquanto expressão teórica do marxismo no campo da educação” (SAVIANI, 2008, p. 223) precisa enfrentar inúmeros desafios para que possa de fato se concretizar e fazer com que as suas contribuições possam emergir.

Na gênese dos desafios a serem enfrentados, devemos citar que uma educação de inspiração marxista quer a transformação da sociedade, pensando na qualidade de vida para as classes menos favorecidas. Isso significa entender as contradições da sociedade e buscar caminhos de revertê-las. Porém o sistema educacional é pensado e mantido pela classe dominante, de modo que o interesse que rege a estrutura do ensino é justamente contrário do que pretende a teoria aqui apresentada. “[...] A classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. Ao contrário, estando ela empenhada na preservação de seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação” (SAVIANI, 2008, p. 254).

Para a manutenção da organização capitalista, não são interessantes o letramento e a formação plena de todos os indivíduos, pois a manutenção da estrutura necessita de mão de obra dos trabalhadores e estes não precisam de uma formação onilateral para desenvolverem suas funções no mercado de trabalho que oferece um trabalho alienante e que fragmenta o homem, tampouco é interessante que este indivíduo se instrua no sentido de compreender sua condição na sociedade, o que o faz não aceitar mais tal condição. O sistema educacional, nesse sentido, busca a manutenção do “*status quo*”, ofertando um ensino que ofereça as condições para a continuidade do sistema capitalista e a conservação das suas necessidades estruturais.

De acordo com Saviani (2008), esse é o desafio fundamental para a educação pública, ou seja, ofertar uma educação que possibilite formação plena, sendo que o sistema de ensino que subsidia a educação é voltado a atender aos interesses da classe dominante da sociedade capitalista.

Está aí o desafio fundamental posto para a educação pública na sociedade de classe por antonomásia representada pela sociedade capitalista, isto é, a sociedade na qual vivemos. O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário dos meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista (SAVIANI, 2008, p. 257).

A partir dessa premissa, em que observamos objetivos antagônicos entre a classe dominante e os trabalhadores, o sistema educacional é moldado de maneira a atender aos interesses da classe dominante, gerando, portanto, as dificuldades de implantação de uma educação que proporcione formação plena.

Saviani (2008) fala, portanto, sobre a ausência de um sistema de ensino eficiente, ou seja, que ofereça todos os subsídios necessários para o pleno desenvolvimento educacional, de modo que o que constatamos são condições de trabalhos precários, falta de qualidade na formação, inadequação e insuficiência dos currículos, dos materiais didáticos, dos métodos pedagógicos, das estruturas físicas das instituições escolares até baixos salários, oferecidos aos profissionais da educação, além das políticas públicas norteadoras do sistema educacional. Para a implantação de um sistema eficiente, o autor cita a importância de investimento na educação e a obrigação de que as verbas destinadas a essa área não sejam desviadas, devendo ser bem aplicadas no que realmente é necessário.

Ainda, segundo Saviani (2008), outro desafio a ser enfrentado diz respeito à questão da descontinuidade das propostas pedagógicas que são difundidas de tempo em tempo nas escolas, sendo que não ocorre nenhuma preparação para efetivá-las, deixando-se acontecer o ecletismo teórico e a perda de uma definição norteadora à equipe pedagógica. É necessário, quanto a isso, que se pense não somente nas propostas de novas concepções, mas também nas alterações organizacionais necessárias para a implantação das mesmas.

Parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais dado que, [...] trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade. Portanto a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmontem aquilo que está sendo construído (SAVIANI, 2008, p. 271).

Para Saviani (2005), esse sistema de ensino ineficiente e o problema da descontinuidade das propostas pedagógicas refletem também na formação dos professores, resultando na precariedade desta, pois os professores têm que assumir uma sobrecarga de aulas e, conseqüentemente, surge a dificuldade de assimilação das propostas teóricas que sejam implementadas na prática.

Diante de alguns desses desafios, evidenciamos, anteriormente, as contribuições da pedagogia histórica-crítica, enfatizando que, para que esta teoria

educacional possa alcançar seus objetivos, ela necessita primeiramente ser assumida como proposta pedagógica norteadora da educação. No entanto, para que isso ocorra, é preciso que ela seja assimilada de fato pelos profissionais da educação, a fim de que, fundamentados na teoria, possam realizar o trabalho pedagógico nessa perspectiva.

Nesse sentido, limitar-nos-emos a discutir sobre um dos desafios postos para a efetivação de um ensino que proporcione formação plena, que é o desafio sobre a questão da formação continuada do professor. Como já citado, o sistema de ensino ineficiente e a descontinuidade em relação às propostas pedagógicas geram um problema na formação dos professores, fazendo surgir mais um desafio a ser superado para a efetivação da formação humana.

2.6 A ATUAL ESTRUTURA SOCIAL E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para compreendermos a questão da formação continuada de professores na atualidade, faz-se necessário um breve esboço de nossa estrutura social contemporânea haja vista que a formação de professores está inserida nesse contexto e se molda de acordo com as necessidades estruturais de nosso modo de produção.

No cenário político e econômico vivemos o então denominado neoliberalismo que, conforme Anderson (1995), nasceu logo após a Segunda Guerra Mundial na Europa e América do Norte, onde imperava o capitalismo.

Para Anderson (1995, p. 1), o neoliberalismo

Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.

Ainda segundo o autor, no pós-guerra, por volta de 1973, acontece uma grave crise econômica, colocando os países capitalistas numa grande e longa recessão, caracterizada por baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. A partir daí,

as ideias neoliberais ganham força, culpabilizando o poder excessivo dos sindicatos e o movimento operário por terem corroído a base de acumulação capitalista com as reivindicações sobre os salários e com a pressão para que o Estado aumentasse, cada vez mais, os investimentos com os gastos sociais.

Para a reestruturação e manutenção do modo de produção capitalista, o ideário neoliberal reage, da seguinte forma, conforme afirma Anderson (1995, p. 2-3):

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa 'natural' de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas, então às voltas com uma estagflação, resultado direto dos legados combinados de Keynes e de Beveridge, ou seja, a intervenção anticíclica e a redistribuição social, as quais haviam tão desastrosamente deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado. O crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos.

Dessa forma, a ideologia neoliberal passa a ganhar força, firmando-se, após aproximadamente uma década, como um conjunto de ideias políticas e econômicas em que a intervenção do Estado deve ser mínima em relação aos gastos sociais, porém deve ter o controle, enfraquecendo as reivindicações sindicais e, sobretudo, mantendo a estabilidade monetária para que o mercado se fortaleça, tornando-se, assim, um modelo político e econômico para os países capitalistas manterem as estruturas dessa forma de organização social.

No que se refere ao modo de produção, de acordo com Galuch e Sforini (2011), a partir da década de 1970 passamos a viver uma forma de organização no mundo do trabalho, denominada toyotismo. Essa nova forma de organização caracteriza-se na flexibilidade tanto nos processos de trabalho envolvidos na produção como nos produtos e padrões de consumo. O toyotismo requer sujeitos que executem múltiplas tarefas e encontrem soluções para diferentes problemas, e,

diferentemente do modo de produção taylorista/fordista em que o trabalhador ficava submetido a realizar somente uma tarefa repetitiva, agora ele precisa estar apto à execução de múltiplas tarefas, saber resolver problemas, ser criativo, relacionar-se com os demais, além da flexibilização dos produtos.

Ainda, segundo Galuch e Sforini (2011), enquanto na produção taylorista/fordista os modelos permaneciam no mercado por um longo período, agora se busca atender a mercados segmentados, onde a novidade e o diferente tornam-se questões de ordem. Assim, para o sucesso na criação de novos produtos, é necessário que o trabalhador esteja sempre atualizado, exigindo-se deste a formação continuada e a qualificação constante para o mundo do trabalho.

Com relação às novas formas de consumo, caracterizadas no modelo de produção toyotista, Galuch e Sforini (2011) pontuam que, para a produção flexível, fazem-se necessários consumidores flexíveis, de modo que, desde a infância, os sujeitos sejam educados para gostarem das novidades, aderirem à moda, intensificando-se, assim, o poder da propaganda que induz à necessidade de obter novos produtos. Nessa conjuntura, cria-se, em cada sujeito, a sensação da necessidade de ter mais do que precisa, causando a impressão de que o ter é sinônimo de felicidade.

Nesse contexto social, sob o ideário neoliberal e sob o modo de produção toyotista, a educação é colocada a serviço das demandas capitalistas a fim de que seja possível formar trabalhadores aptos a essa forma de organização da produção e consumidores que atendam às expectativas do mercado consumidor.

Nesse sentido, Marrach (1996) nos aponta que as políticas neoliberais deixam de compreender a educação como parte do campo social, atribuindo-lhe o seguinte poder estratégico para manutenção e regulação do mercado:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa.
Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional [...].
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante [...].
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório

porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Fundamentados nessa perspectiva, surgem, então, alguns documentos norteadores da educação no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) para o ensino fundamental e o médio, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) e o Relatório Jacques Delors (1996), influenciados por organismos internacionais tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Fundo nas Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outros.

O documento conhecido como Relatório Jacques Delors é produzido para a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para os países em desenvolvimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos orientadores de uma proposta curricular oficial para o Brasil.

Esses documentos surgem em nosso país, na década de 1990, diante da conjuntura social apresentada anteriormente, sendo, portanto, meios de imprimir, na educação brasileira, as exigências determinantes, necessárias ao mercado de trabalho, tanto no que diz respeito à qualificação profissional como à formação de valores e atitudes referentes à manutenção da ordem social capitalista.

Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, Galuch e Sforini (2011, p. 56) discorrem que estes documentos apresentam

[...] uma formação voltada, dentre outros, para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da capacidade de analisar e interferir na realidade, da capacidade de participar das decisões político-sociais, da capacidade de o aluno permanecer em constante processo de aprendizado e da sua competência de encontrar soluções para problemas de diferentes naturezas [...]. Ao mesmo tempo, há claras orientações para que a escola se empenhe em garantir uma Educação que tenha como objetivo desenvolver nos alunos o espírito de solidariedade, o saber viver juntos, o respeito e a tolerância aos diferentes e, sobretudo, possibilite uma formação voltada para a cidadania.

Nessa formação sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), podemos analisar que ela está voltada a atender às exigências do mundo do

trabalho, pois não supõe desenvolver no aluno a consciência crítica que possibilita compreender o processo de alienação, provocado pelas exigências do sistema capitalista. Ao contrário, os PCNs indicam a formação de consciência, porém não apresentam subsídios consistentes que objetivem essa formação. Assim, aos olhos leigos, a proposta apresentada pelos PCNs parece muito atrativa, porém está intensamente voltada aos interesses do capital.

Quando se sugere uma formação voltada a desenvolver a criatividade, a capacidade de analisar e interferir na realidade e para o aluno permanecer em constante processo de aprendizado, desenvolver competências para solucionar problemas, é possível perceber que essa formação não supõe nenhuma análise crítica sobre as contradições da realidade vivenciada, ao contrário, percebemos a intenção de adaptar o sujeito a essa realidade, sem que ele a compreenda.

Assim, quando se orienta para uma educação voltada em desenvolver o espírito de solidariedade, o respeito, a tolerância, existe uma contradição, pois por que desenvolver estas habilidades e não outras? Como formar um indivíduo solidário, altruísta, para viver no mundo da competição, onde é necessário se destacar dos demais para alcançar maior bem-estar na sociedade?

No Relatório Jacques Delors sobressai a percepção de objetivação de uma educação que busca adequar-se à realidade contraditória, marcada pela divisão de classes do sistema capitalista.

[...] a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, para lá das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (DELORS, 1996, p. 17).

Ainda no Relatório Jacques Delors, destaca-se:

A educação não pode, por si só, resolver os problemas postos pela ruptura (onde for o caso) dos laços sociais. Espera-se, no entanto, que contribua, para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional (DELORS, 1996, p. 59).

Assim, também no relatório, compatível aos princípios dos PCNs, identificamos a essência de uma educação longe de ser crítica e de desenvolver a criticidade nos indivíduos a fim de que estes compreendam o mundo real e busquem superá-lo.

Para Duarte (2001, p. 38), sob a influência dos documentos citados como o Relatório Jacques Delors e as PCNs, surgem as então denominadas pedagogias do “aprender a aprender” que o autor assim define: [...] “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”.

Duarte (2001, p. 38) completa:

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira, etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.

Ainda segundo Duarte (2001), quando se fala sobre o desenvolvimento da criatividade, segundo as pedagogias do ‘aprender a aprender’, o que se pretende é desenvolver a capacidade, nos indivíduos, de encontrar novas formas de ações que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

Opondo-se, assim, aos objetivos da pedagogia histórico-crítica, constatamos a forte influência dessas perspectivas educacionais, denominadas de pedagogias do “aprender a aprender” na atualidade, percebendo suas concepções em documentos que norteiam a educação no país, perspectivas estas que utilizam a educação como manutenção e regulação do sistema capitalista, não se preocupando com a formação humana do indivíduo no sentido humano genérico. Duarte (2001) assim as nomeia: pedagogia construtivista, pedagogia das competências, pedagogia dos projetos, pedagogia do professor reflexivo e pedagogia multiculturalista.

Após a contextualização da atual conjuntura social de nosso país e a explanação dos princípios norteadores, sugeridos oficialmente para a educação no Brasil em consequência da conjuntura social apresentada, falaremos adiante sobre a questão da formação continuada de professores, pois se não se forma numa perspectiva de uma educação crítica e uma formação humana, tampouco essa

prática pode se perpetuar no chão da escola. Isso passa a ser um dos maiores desafios a serem suplantados para a efetivação da pedagogia histórico-crítica no trabalho educativo, comprometendo as contribuições que possam emergir com a formação fundamentada e orientada sob essa pedagogia.

2.7 PANORAMA NACIONAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Conforme apresentado anteriormente, no ideário neoliberal, o novo modo de produção toyotista e as pedagogias do “aprender a aprender” têm forte influência nas políticas educacionais do país e sugerem um novo tipo de educação para formar o novo tipo de trabalhador e consumidor para atender às necessidades do mercado. Sobre essa questão, Martins e Duarte (2010, p. 21) destacam que,

Em nome dessas transformações, caberá à educação escolar preparar os indivíduos para o seu enfrentamento! Diante de um mundo em ‘constantes transformações’, mais importante que adquirir conhecimentos, posto ‘sua transitoriedade’, será o desenvolvimento de competências para o enfrentamento dessas. Apela-se, pois, à formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo, estejam aptas para os domínios da ‘complexidade do mundo real’.

Diante desse cenário, a formação de professores vai se delineando para atender às transformações do contexto social em que está inserida.

Para Mazzeu (2011), a década de 1990 é um período marcado por reformas no campo da educação, originando a produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos que derivam da influência de entidades internacionais tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Fundo nas Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outras, conforme já mencionado.

Essas instituições exercem influência no sentido de recomendarem a “necessidade de reforma da educação básica para suprir a defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo na preparação de recursos humanos adequados ao mercado de trabalho e à cultura da empregabilidade” (MAZZEU, 2011, p. 149).

Para formar o indivíduo adaptativo, pretendido pelas pedagogias do “aprender a aprender” e pelas políticas neoliberais, conforme mencionamos anteriormente, a formação de professores precisa se delinear nesse sentido. Portanto, a respeito da formação docente, o Banco Mundial recomenda que devem ser realizados

[...] investimentos na melhoria do conhecimento do professor, considerando que a capacitação em serviço oferece melhores resultados para o desempenho escolar em comparação com a formação inicial, além de maiores vantagens com relação ao financiamento.

Assim sendo, o organismo recomenda que a formação inicial do professor deve ser realizada em menor tempo, projetada para o nível superior e centrada em aspectos pedagógicos. Tal recomendação diminuiria os dispêndios com uma formação profissional mais longa. Já a capacitação em serviço deveria ater-se à melhoria do conhecimento do professor sobre a matéria que leciona, bem como às práticas pedagógicas que desenvolve, tendo como norte a atualização desses saberes a vinculação direta com a prática em sala de aula. Ainda com relação ao quesito baixo custo, o Banco Mundial recomenda as modalidades de educação a distância, tanto para a formação inicial, quanto para a capacitação em serviço (MAZZEU, 2011, p. 152).

Ainda, segundo Mazzeu (2011), o relatório para a UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado pelo economista francês, Jacques Delors, se apoia na mesma perspectiva de educação e de formação docente e propõe um novo conceito de educação, buscando a adaptação autônoma dos indivíduos em um mundo em constante transformação.

Nessa perspectiva, foram apresentados os quatro pilares da educação: aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esse novo conceito de educação, apresentado no relatório, reforça o papel da educação e da formação docente na preparação dos indivíduos para os enfrentamentos sociais, culturais, econômicos e políticos, específicos do novo século.

Especificamente sobre a formação do professor,

[...] o relatório endossa as orientações do Banco Mundial quanto a formação inicial e continuada. Destaca a formação por competências e para a pesquisa (com vista à resolução de problemas) como eixo articulador dos processos formativos, tendo como norte a reflexão sobre a prática (MAZZEU, 2011, p. 154).

Para Mazzeu (2011), no Brasil, a partir da década de 1990, inicia-se uma política de reestruturação econômica. A educação, nesse sentido, é vista como elemento chave na erradicação da pobreza e na retomada do crescimento econômico do país. Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, ocorre a primeira mudança concreta na formação docente do país.

Atendendo às orientações das organizações internacionais, já citadas, as agências formadoras foram consideradas inadequadas para a preparação do professor com o novo perfil, devendo buscar a adequação com o intuito de proporcionar uma formação inicial mais rápida e flexível, com ênfase à formação prática, em detrimento do aspecto de pesquisa e extensão, até então atribuída à formação do professor.

Nesse aspecto, ocorre o esvaziamento teórico da formação docente, já que, além de objetivar uma formação que responda às questões práticas cotidianas, a influência dos organismos internacionais também prima pela formação rápida, com o mínimo de despesas possível, chegando a ressaltar sobre a importância de priorizar a formação continuada em detrimento da formação inicial pelas questões financeiras.

Surgem, portanto, alguns documentos que objetivam orientar a formação de professores. Entre esses documentos, podemos citar os Referenciais para Formação de Professores, publicado em 1998, as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, de 2002, e o Parecer do CNE n. 09/2001.

Retomando a discussão realizada no Relatório Jacques Delors, Os Referenciais para Formação de Professores propõem que

[...] a formação de professores seja orientada pela construção de competências profissionais com vistas à resolução de situações-problema e um saber fazer que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imediatividade do cotidiano escolar. Para tanto, elege um modelo de formação que toma o desenvolvimento de competências profissionais como princípio, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente como eixos articuladores (MAZZEU, 2011, p. 158).

Percebemos, portanto, a ênfase na formação reflexiva, o que significa pensar a ação educativa diante das situações que surgem no cotidiano escolar, em

detrimento de uma formação que priorize um aprofundamento teórico em busca de uma teoria que fundamente e oriente a prática pedagógica.

Sobre o parecer CNE n. 09/2001, Mazzeu (2011) afirma que este tem como um dos seus objetivos fazer com que a formação docente atenda às demandas da formação em geral, discutindo as competências e áreas de desenvolvimento profissionais necessárias, adequando a formação do professor às exigências da sociedade contemporânea.

Para a autora, o documento propõe a articulação entre teoria e prática, de modo que ação e competência são consideradas fundamentais no processo formativo, em torno das quais são definidos os conteúdos, os objetivos, as concepções de aprendizagem e as metodologias implicadas na formação docente.

Parafraseando a autora, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) destinam-se à regulamentação dos cursos em nível superior e tomam como fundamento, entre outros documentos, o parecer CNE n. 09/2001, onde são explicitados os fundamentos teóricos das diretrizes. Expressando o exposto sobre o parecer CNE n. 09/2001, as diretrizes regulamentam o esvaziamento da formação docente, limitando a formação à contingência da prática.

De acordo com Máximo (2015), podemos citar um grupo de estudiosos, dentre eles, Donal Schon, Maurice Tardif, Philippe Perrenoud e Nóvoa, que passam a defender uma concepção de formação docente ideal com centralidade no conhecimento prático e subjetivo em detrimento da questão teórica e do conhecimento científico.

Para Máximo (2015), Maurice Tardif defende que a formação do professor deve ser centrada no desenvolvimento da epistemologia da prática profissional, ou seja, no pragmatismo. Já para Donal Schon, a formação do professor deve ser norteada pela prática do profissional reflexivo, e, quanto a Nóvoa, este defende tanto a epistemologia da prática quanto do professor reflexivo.

Segundo essa linha de pensamento, do professor pragmático e reflexivo, o conhecimento clássico e científico se torna irrelevante, passando a predominar a ênfase na autorreflexão, centrada na atividade cotidiana do professor em sala de aula, levando o profissional da educação à subjetividade do seu trabalho, sem encontrar subsídios teóricos que possam orientar o processo pedagógico. Limitando

o ato educativo, há um processo pragmático em que se pensa a prática pela prática de modo que não se alcance a essência do procedimento educativo.

O que podemos observar, diante da breve contextualização exposta, é que, na década de 1990, a partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96, de fato acontecem mudanças significativas em relação à formação de professores. Influenciado por organismos internacionais (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial...), nosso sistema de ensino procura atender às exigências proferidas por tais organizações que buscam acatar as demandas do mercado produtivo, com base nas exigências do sistema capitalista. Nesse sentido, surgem documentos que passam a nortear a questão da formação de professores do país, procurando consentir as exigências das novas demandas que emergem a partir da influência das organizações citadas.

De modo geral, podemos constatar que, no que diz respeito à formação dos professores, foi disseminada a importância da reflexão sobre a prática, no intuito de resolver problemas cotidianos, decorrentes das demandas do novo século, culminando com a importância de se desenvolver competências necessárias à resolução das situações práticas vivenciadas, caracterizando-se, assim, em âmbito nacional, o direcionamento de uma formação docente, fundamentada no professor reflexivo e pragmático.

Para Máximo (2015, p. 58),

Podemos ponderar quão grande prejuízo acarreta a adoção da proposta comungada pelos autores, que propõe o processo formativo do professor fundamentado nas vivências práticas e na reflexão sobre as práticas. Nessa direção, podemos constatar a proposta de desqualificar tanto o conhecimento científico como a função social do trabalho do professor e, conseqüentemente, da escola.

Conforme ressaltado pela autora, a formação docente pragmática e reflexiva reduz a formação docente ao aspecto do profissional fragmentado, sem possibilidade para compreender sua prática de forma consciente, o que favorece a perpetuação das pedagogias do 'aprender a prender' com a intencionalidade de adaptação dos indivíduos à realidade social já estabelecida, dificultando uma prática pedagógica, pautada nos objetivos da pedagogia histórico-crítica, que busca, justamente, formar indivíduos para a transformação da realidade social.

2.8 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A FAVOR DA CONSOLIDAÇÃO DA HEGEMONIA DO CAPITAL

Diante do panorama apresentado sobre como se esboça a formação de professores em nosso país, ao analisarmos criticamente a proposta sobre essa formação, percebemos que esta é utilizada como mecanismo para a consolidação da hegemonia do capital, pois nos deparamos com uma estrutura de formação embasada nos organismos internacionais, ajustando a educação de acordo com os ditames da ordem social vigente.

Isso fica evidente quando constatamos que, de acordo com os documentos oficiais que norteiam a questão da formação continuada, o conhecimento científico, teórico e acadêmico é visto como acessório e o que é de fato supervalorizado é a questão da prática, pensando-se em como resolver situações cotidianas no decorrer do processo de ensino.

A ampla defesa pela incorporação das 'práticas cotidianas' e da 'subjetividade dos professores', seus 'saberes práticos' e suas 'histórias de vida' como referência central dos programas de formação, revela-nos a percepção fragmentada e o caráter pragmático que tem orientado a educação brasileira. Nesta perspectiva, a qualidade e a quantidade do conhecimento devem ser ditadas unicamente por sua relevância para a resolução dos problemas da vida prática e de acordo com as características da clientela e da região (MELLO, 2004 apud JOVINO, 2017, p. 122).

Sobre essa questão, Martins e Duarte (2010, p. 22) apontam sobre o esvaziamento teórico em relação à formação de professores, ou seja, "as dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos".

É nesse sentido que se privilegia a prática em detrimento dos fundamentos teóricos, sendo realizada a reflexão sobre os problemas cotidianos que precisam ser enfrentados sem se utilizar de fundamentação teórica para isso. Assim, a articulação entre teoria e prática acaba sendo deixada de lado e o que a formação de professores sugere é a reflexão da prática pela prática, e, como afirmam Martins e Duarte (2010, p. 22, 23), esta não acontece:

[...] a necessária articulação entre teoria e prática. Uma articulação, porém, centrada na resolução de problemas práticos imediatos e o

manejo das situações concretas do cotidiano escolar, enfim, que privilegia a forma em detrimento do conteúdo, deixando implícita a falaciosa frase: 'na prática a teoria é outra'!

Para Frigotto (1996), não podemos deixar de pensar a formação do professor, sem pensarmos no contexto social ao qual a escola está inserida, e sobre isso o autor aponta que estamos num momento de recomposição do capitalismo.

Recomposição que implica: no plano socioeconômico, o ajustamento de nossas sociedades à globalização excludente; no plano cultural, ideológico e ético-político a naturalização da exclusão ou a 'exclusão sem culpa' e a ideia de que não há outra alternativa possível que não seja a refuncionalização do capitalismo; no âmbito teórico, a crise da razão e a emergência do pós-modernismo; e, finalmente, no plano pedagógico a reiteração do dualismo e fragmentação, uma qualidade para poucos, e a metamorfose do direito à educação em mercadoria ou serviço que se compra (FRIGOTTO, 1996, p. 78).

Para o autor, aí está colocado o desafio da formação do professor diante do contexto social exposto, ou seja, é necessário que se busquem relações sociais alternativas. No sentido da democracia, do socialismo e solidariedade, qual o papel da educação diante desse contexto? Quais os desafios que precisam ser enfrentados para uma educação que busca a transformação das contradições sociais mencionadas?

Frigotto (1996, p. 92) afirma que, "partindo de uma dimensão produtivista os conceitos de formação, qualificação e competência vêm subordinados à lógica restrita da produção". Isso significa que a formação e a qualificação referem-se a competências que devem ser desenvolvidas no profissional de maneira que este esteja adaptado para lidar com as situações cotidianas do trabalho, desenvolvendo conhecimentos, saberes e atitudes para enfrentar as adversidades do trabalho de modo a alcançar resultados. Esse tipo de formação caracteriza-se como adaptativa, ou seja, prepara o profissional para se adaptar aos problemas, buscando solucioná-los superficialmente, não prejudicando os resultados esperados.

Ao contrário do que se propõe sobre a formação numa dimensão produtivista, uma qualificação, numa perspectiva contra-hegemônica, deveria centrar-se em

uma concepção *omnilateral* de dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano do conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos biopsíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético. Desenvolvimento este, que encontra sua materialidade

efetiva, em termos de possibilidades e limites, em instituições específicas e no conjunto de relações e práticas sociais historicamente dadas em sociedades concretas. O mundo do trabalho como tarefa imperativa da produção e reprodução do ser humano enquanto ser biológico, dentro de um determinado avanço (tecnológico) das forças produtivas, é um espaço crucial, mas não o único, da materialidade das possibilidades e dos limites da formação humana. O trabalho, enquanto valor de uso, manifestação de vida, é um princípio educativo fundamental a ser socializado desde a infância. Todavia, o trabalho, como valor de troca, sob as relações capitalistas ou, anterior a elas, relações escravocratas e servis, é, para a grande massa de trabalhadores, um tormento e um processo alienador (FRIGOTTO, 1996, p. 92, 93).

Ainda, segundo Frigotto (1996), superar a formação do profissional numa perspectiva produtivista requer que aquela seja contemplada diante de três aspectos essenciais, quais sejam, o aspecto ético-político, o teórico e metodológico e o da ação, ou seja, na prática do educador.

No que diz respeito à superação do desafio sob o aspecto ético político, significa que uma formação onilateral requer que a estrutura do sistema capitalista seja reconhecida, de modo que conclua a incapacidade desse sistema de promover a garantia de bem-estar a todos os membros da população, propondo, assim, a sua superação ao afirmar os valores de igualdade social, qualidade para todos, solidariedade, ou seja, o reconhecimento da estrutura social que vivemos e o reconhecimento de suas contradições para a busca da superação destas.

Quanto aos aspectos teórico e metodológico, Frigotto (1996) afirma a importância de uma base teórica e epistemológica sólida, capacitando o profissional a suplantarem uma formação reduzida ao adestramento.

Em outros termos, é mediante uma capacitação teórica e epistemológica que o educador, no plano dos processos de ensino, pode apreender os saberes presentes no senso comum do aluno (sujeito que conhece) e que foram construídos a partir de suas práticas sociais, lúdicas e culturais mais amplas. A partir desta realidade do aluno (que nunca é individual mas, social), o educador poderá organizar e programar, técnica e didaticamente, os diferentes conteúdos e práticas de ensino. Poderíamos sustentar que as dimensões técnica e didática no processo de ensino, para serem efetivas, implicam necessariamente a dimensão teórica e epistemológica e que, sem estas, aquelas podem se constituir em bloqueadoras de processos de conhecimentos previamente construídos pelo aluno. As implicações desta perspectiva para a construção do currículo e a avaliação do conhecimento são inequívocas, tanto técnica como eticamente (FRIGOTTO, 1996, p. 95, 96).

Assim, reafirmamos a importância de uma sólida formação teórica do professor, para que este seja capaz de partir da realidade social do aluno, transformando o conhecimento do senso comum que este possui em conhecimento científico, conhecimento esse que deve proporcionar ao aluno a compreensão sobre a realidade social. Esse posicionamento exige um profissional da educação para “construir conhecimentos significativos, criativos, mais universais, a partir das condições sociais, culturais e dos conhecimentos gestados nos processos de trabalho e nas atividades lúdicas dos alunos” (FRIGOTTO, 1996, p. 98).

Sobre o aspecto da ação, Frigotto (1996, p. 99) aponta que

O desafio fundamental central é o de como potencializar essa experiência da ação cotidiana para que ela não se reduza à repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político. Como avançar sobre o senso comum de que o educador se forma na prática [...] De outra parte, como romper com a ‘teorização’ diletante, academicista?

Diante desse desafio, o autor sugere que, numa perspectiva marxista, a superação a essa problemática se dá mediante a práxis, ou seja, reflexão e ação, teoria e prática, e ambas devem acontecer num movimento simultâneo, de modo que a teoria oriente a prática, no sentido de uma prática consciente.

A formação e profissionalização do educador na perspectiva da práxis tem, pois, como pré-condições a efetivação de um processo educativo centrado num projeto explícito e consciente no qual as dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas, acima assinaladas, constituam a sua base. Nas condições objetivas das relações sociais capitalistas, dentro das quais atuamos, esta perspectiva contra hegemônica é, sobretudo hoje, considerada um devaneio. Aqui, o desafio é vencer a pedagogia da desesperança, e da falta de alternativa ao *status quo* (FRIGOTTO, 1996, p. 100).

Uma formação no sentido da práxis exige que a teoria seja amplamente estudada para que ela alimente e dê sustentação ao trabalho do professor. Isso pressupõe que, nas formações, não se discuta a prática pela prática, mas que se busquem, na teoria, caminhos para se enfrentar e encaminhar o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, Martins e Duarte (2010, p. 23) destacam que a formação de professores está

[...] cada vez mais centrada em premissas que visam o 'pensamento reflexivo', a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se conclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade.

Diante do exposto, pensar a formação do professor, no sentido de capacitá-lo para que possa oferecer um ensino para a emancipação humana, requer que a formação daquele também seja emancipadora, onilateral, possibilitando que o profissional da educação oriente seu trabalho, compreendendo o contexto social ao qual está inserido, bem como as relações sociais e as estruturas capitalistas que engendram nossa realidade. Sob essa ótica, deve buscar o aprofundamento teórico, científico para fundamentar sua prática, não para se adaptar às contradições capitalistas da sociedade, mas para encontrar meios de superação destas.

Ante o exposto, na próxima seção faremos as análises da proposta de formação de professores no sistema educacional do Estado do Paraná a fim de compreendermos seus pressupostos e encaminhamentos didáticos.

3 UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ

Mencionamos na seção anterior, os desafios para a educação no país, abordaremos agora a questão da formação continuada dos professores, especificamente no Estado do Paraná¹. Vale ressaltar que, sobre o aspecto organizacional, a formação continuada da educação infantil e do ensino fundamental I é de responsabilidade dos municípios e aos Estados cabem as capacitações do ensino fundamental II e do ensino médio. Dessa forma, observamos a importância dos documentos já citados que norteiam a organização das capacitações em todo o país, considerando que a formação continuada tem especificidades em cada Estado e em cada município brasileiro.

Pela necessidade de delimitação do tema, apresentaremos aqui como é oferecida e realizada atualmente a formação continuada na rede de ensino do Estado do Paraná, sob o mandato do então governador Carlos Alberto Richa (2011 – 2018) que nomeou como atual Secretária da educação Lucia Aparecida Cortez Martins substituindo a professora Ana Seres Trento Comin, que substituiu anteriormente Fernando Xavier Ferreira. Teremos, portanto, o intuito de analisar se esta formação contribui com as práticas pedagógicas dos professores numa perspectiva crítica e na superação da alienação que afasta o homem do desenvolvimento humano genérico.

3.1 DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO

¹ De acordo com o último censo realizado em 2015, o Estado do Paraná possui uma população de 10.444.526 pessoas. A rede de ensino do estado Paraná está organizada em 32 núcleos regionais de educação, responsáveis por orientar e coordenar todas as escolas estaduais distribuídas nos diversos municípios paranaenses. Segundo dados do IBGE (2015) o estado aponta 1.445.820 matrículas no ensino fundamental e 474.200 no ensino médio. Para atender essa demanda dispõe de 93.113 docentes no ensino fundamental e 40.289 no ensino médio. Sendo 5.905 escolas para atender o ensino fundamental e 1.959 para o ensino médio.

Nessa seção, ao tratarmos especificamente sobre a formação continuada oferecida pela rede de ensino do Estado do Paraná, consideramos essencial abordarmos primeiramente sobre as Diretrizes do estado que é um importante documento que orienta a educação estadual fundamentando o ensino do Paraná numa perspectiva que se distingue da perspectiva educacional adotada em âmbito nacional embasada por documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e Relatório Jacques Delors.

A proposta das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCEs), apresenta uma perspectiva crítica para a educação, que vem de encontro ao que propomos na segunda seção. Contudo, diante do desafio da formação continuada de professores de que estamos tratando, está também o desafio de que a perspectiva pedagógica das DCEs se efetive na prática docente.

São as DCEs (PARANÁ, 2008) um documento que consiste em um texto sobre a concepção de currículo para a educação básica que se originou das discussões realizadas entre os professores da rede estadual de ensino, produzido durante encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos. A construção coletiva também teve contribuição de especialistas da educação, vinculados a diferentes universidades brasileiras.

As DCEs foram estruturadas da seguinte forma:

[...] sobre a educação básica, inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nestas diretrizes para a rede pública estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação.

O segundo texto refere-se à sua disciplina de formação/atuação. Inicia-se com um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhadas na escola básica. Em seguida, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente.

Anexo a esse documento, há uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (PARANÁ. 2008, p. 8- 9).

Com o propósito de orientar o trabalho dos professores, as DCEs tornaram-se o ponto de partida para a elaboração das propostas pedagógicas curriculares das escolas que norteiam a preparação dos planos de trabalho docente dos professores,

sendo que, “nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos” (PARANÁ, 2008, p. 14).

Nesse sentido, as DCEs defendem a ideia da valorização dos conteúdos historicamente constituídos como ferramenta de acesso ao saber pelas classes menos favorecidas, trazendo a concepção de que esse acesso pode significar oportunidade para aqueles que não pertencem à classe dominante. Isso pressupõe que o domínio dos conteúdos permite à população menos favorecida compreender a realidade e a busca de sua transformação. Podemos confirmar o exposto com a seguinte citação:

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização de conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte (PARANÁ, 2008, p. 14).

Este trecho também ilustra a afirmação acima:

Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem (PARANÁ, 2008, p. 14).

Percebemos, portanto, que, assim como supõe a pedagogia histórico-crítica, as DCEs, fundamentadas em tal perspectiva, consideram o papel da educação meio de formação humana e, conseqüentemente, de transformação social. No entanto isso se dá a partir da valorização dos conteúdos que devem ser transmitidos aos alunos de forma que os capacite a compreender a realidade social que os cerca e agir sobre ela.

Assim, de acordo com as DCEs, a prática pedagógica deve se fundamentar em diferentes metodologias, primando por processos de ensino, aprendizagem e avaliação que visem a uma transformação emancipadora dos alunos.

No que se refere à dimensão de currículo, as DCEs apontam que este deve ser fundamentado nas teorias críticas da educação e que este documento é fruto do antigo documento curricular, denominado de Currículo Básico, que se vinculava ao materialismo histórico-dialético. O Currículo Básico chegou às escolas por volta de 1990 e vigorou até o final daquela década.

As DCEs assim explicitam o papel das disciplinas curriculares:

Embora se compreendam as disciplinas escolares como indispensáveis no processo de socialização e sistematização dos conhecimentos, não se pode conceber esses conhecimentos restritos aos limites disciplinares. A valorização e o aprofundamento dos conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas escolares são condição para se estabelecerem as relações interdisciplinares, entendidas como necessárias para a compreensão da totalidade (PARANÁ, 2008, p. 20).

A ênfase em relação ao currículo é a defesa da valorização do conhecimento científico das diferentes disciplinas escolares. Num processo interdisciplinar, a apropriação do conhecimento promoverá a compreensão da totalidade, pois a síntese se dá a partir de múltiplas determinações que interferem no objeto de estudo.

Sobre a concepção de conhecimento, as DCEs propõem que “o currículo da educação básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo” (PARANÁ, 2008, p. 20). Para tanto, defendem um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento, pois isso possibilitaria um trabalho pedagógico na direção da totalidade do conhecimento e a sua relação com o cotidiano.

Dessa maneira, o saber escolar diz respeito ao conhecimento das diferentes disciplinas de tradição curricular, à valorização dos conhecimentos historicamente constituídos e do papel do professor como autor de seu plano de ensino, diferentemente da proposta curricular que vigorou durante a década de 1990 e que caracterizou o esvaziamento dos conteúdos curriculares e a valorização dos

denominados temas transversais. Assim, em relação aos conteúdos, as DCEs esclarecem que:

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudo de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2008, p. 25).

Sobre a importância da valorização dos conteúdos historicamente constituídos, o documento explicita que,

Por serem históricos, os conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é produto da cultura e que deve ser disponibilizado como conteúdo, ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado. Esse é o conhecimento instituído. Além desse saber instituído, pronto, entretanto, deve existir no processo de ensino/aprendizagem, uma preocupação com o devir do conhecimento, ou seja, existem fenômenos e relações que a inteligência humana ainda não explorou na natureza (PARANÁ, 2008, p. 25).

Nesse sentido, de acordo com as DCEs, os conhecimentos historicamente constituídos devem ser assimilados para possibilitar o desenvolvimento de novos saberes.

Em relação ao processo de assimilação desses conteúdos, as DCEs assinalam que a construção do conhecimento deve ocorrer a partir da contextualização, porém esta deve ser o ponto de partida, proporcionando posteriormente o desenvolvimento do pensamento sintético, conforme podemos constatar na citação a seguir:

É preciso, porém, que o professor tenha cuidado para não empobrecer a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o

desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 28).

Nos passos seguintes está a necessidade de problematizar e instrumentalizar o objeto de estudo, compreendendo-o nas diferentes dimensões que o cercam. Chegando à abstração e análise diante das múltiplas determinações, é possível que o aluno alcance a síntese do objeto.

Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir a favor de mudanças nas estruturas sociais (PARANÁ, 2008, p. 30).

Com essa passagem, constatamos as especificidades da pedagogia histórico-crítica, inseridas nas DCEs, que apontam justamente o papel de uma educação emancipadora, divergindo das propostas de ensino de cunho neoliberal como os PCNs e o Relatório Jacques Delors, que pretendem formar sujeitos adaptativos ao mercado de trabalho. No sentido oposto, as DCEs propõem que a educação deve transmitir o conhecimento científico a todos os indivíduos, principalmente para os das classes menos favorecidas, para que tenham a oportunidade de compreender suas realidades sociais e buscar meios de transformá-las. Para isso, defendem a valorização dos conteúdos e a importância política do currículo, com o objetivo de formar cidadãos conscientes de seu papel social.

Numa breve apreciação sobre as propostas das DCEs, buscamos demonstrar a perspectiva histórico-crítica que as orienta, já que nessa pesquisa defendemos essa pedagogia e acreditamos nas contribuições que possam emergir dela. Porém, no que se refere aos desafios que esta proposta pedagógica precisa superar para sua efetivação, insere-se a formação continuada. No entanto é preciso esclarecer que, muito embora a elaboração das DCEs no Estado do Paraná tenha sido um grande avanço para a disseminação da teoria histórico-crítica, a capacitação dos

professores, na contramão dessa perspectiva, acaba sendo um empecilho para que a prática pedagógica se efetive.

Logo na apresentação do documento, a então secretária da Educação do Estado do Paraná, no período de publicação das DCEs, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, faz a seguinte colocação:

Quando assumimos a gestão governamental, em 2003, com o então secretário Maurício Requião, um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria (PARANÁ, 2008, p. 7).

Ela continua:

Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna (PARANÁ, 2008, p. 7).

Identificamos nessas citações a referência sobre a importância da formação continuada, oferecida pelo sistema estadual de ensino, em consonância com os princípios da pedagogia histórico-crítica. Porém, conforme será tratado posteriormente, no atual governo, isso não vem ocorrendo e a capacitação desenvolvida nas escolas atende justamente às propostas dos documentos de ideologia neoliberal, opondo-se às perspectivas histórico-críticas.

Sobre esse aspecto não podemos deixar de abordar que um dos desafios que abarca a questão da formação continuada diz respeito também à descontinuidade das políticas educacionais, como já mencionamos anteriormente. Cada governo que assume o poder quer imprimir novas políticas educacionais e o sistema de ensino vive um ecletismo no que diz respeito às propostas pedagógicas e tendências educacionais que orientam o trabalho pedagógico.

Diante do exposto até o momento, constatamos que a elaboração das DCEs surgiu pela necessidade de enfrentamento às políticas neoliberais de formação continuada da época. Porém, da sua emissão em 2008 até os dias atuais, houve mudança de governo e uma nova perspectiva para a educação é vivenciada na

atualidade, conforme apresentaremos, ao analisarmos os roteiros de estudo, propostos no “Formação em Ação” e “Semana Pedagógica”. Essa nova perspectiva segue a lógica da hegemonia do capital e, portanto, não pode servir como suporte para que a proposta das DCEs se efetive na prática docente.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ

A lei complementar 103, de 15 de março de 2004, institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e, no seu artigo 17, trata sobre a questão da formação continuada:

A qualificação profissional, visando à valorização do Professor e à melhoria da qualidade do serviço público, ocorrerá com base no levantamento prévio das necessidades, de acordo com o processo de qualificação profissional da Secretaria de Estado da Educação ou por solicitação dos Professores, atendendo com prioridade a sua integração, atualização e aperfeiçoamento (PARANÁ, 2004, p. 7).

De acordo com dados retirados da página virtual “dia a dia educação”, atualmente a capacitação oferecida pelo Estado do Paraná aos professores ocorre da seguinte forma: a) na modalidade presencial podemos citar o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), que é uma oferta extracurricular e gratuita de ensino de línguas estrangeiras nas escolas da rede pública do Estado do Paraná, destinado a alunos, professores, funcionários e comunidade; b) “Equipes Multidisciplinares”, que correspondem a espaços de debates, estratégias e de ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da lei n.º 10.639/03 e da lei nº 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná; c) “Gestão em foco”, que corresponde a encontros presenciais para formação de diretores e diretores auxiliares; d) “Grupo de estudos para os conectados”, que discute sobre utilização dos recursos tecnológicos

integrados aos processos de ensino e aprendizagem; e Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que tem como objetivo proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática; f) “Formação em Ação”; e g) “Semana Pedagógica”.

Ainda de acordo com a página virtual “dia a dia educação”, além dessas formações citadas também são oferecidas formações semipresenciais como “Abordando o solo na escola”, que se refere à atualização dos professores sobre os aspectos básicos do conhecimento de solos; “Formação de Brigadistas Escolares”, espaço de formação dos profissionais da educação para compor as brigadas escolares; “Formação Tecnológica”, curso voltado à formação tecnológica dos professores PDE; além de outras na modalidade a distância.

Dentre as formações mencionadas, ater-nos-emos a analisar as formações na modalidade presencial, especificamente a “Formação em Ação” e a “Semana Pedagógica”, que foram selecionadas como foco do estudo por sua acessibilidade a todos os profissionais da rede de ensino, sendo as formações que mais atingem os profissionais da educação que têm suas inscrições feitas automaticamente pela SEED (Secretaria de Estado da Educação). Dessa forma, todos os profissionais da rede de ensino estadual que estão em pleno exercício de suas funções, tem acesso a essas modalidades de formação continuada que ocorrem em quatro momentos distintos ao longo do ano letivo.

Ainda, segundo dados retirados da página virtual “dia a dia educação”, a “Formação em Ação” acontece duas vezes ao ano, sendo um encontro realizado no primeiro semestre e outro, no segundo semestre, agendados no calendário escolar no início do ano letivo. Essa formação diz respeito a “ações descentralizadas que ocorrem nas escolas e tem como proposta a promoção da formação continuada através de oficinas que abordam conteúdos curriculares específicos da demanda regional” (PARANÁ, 2017a). Essa capacitação é destinada a todos os profissionais da educação da rede estadual de ensino, trazendo temas diferenciados para os agentes educacionais I; agentes educacionais II; e professores, diretores e pedagogos, cabendo à equipe pedagógica da escola a escolha do tema para cada público, de acordo com as necessidades deste. Os temas já vêm determinados, bem como o roteiro que mostra como aqueles devem ser trabalhados.

A respeito da Semana Pedagógica, o site “dia a dia educação” esclarece que esta capacitação acontece com o objetivo de

[...] promover a formação continuada dos profissionais da educação através de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes sobre temas emergentes que afetam o cotidiano da sala de aula, bem como o processo de ensino e aprendizagem, de modo a fundamentar os profissionais da educação para o planejamento do semestre letivo (PARANÁ, 2017b).

A Semana Pedagógica acontece no primeiro e no segundo semestre de cada ano, conforme definido no calendário escolar vigente. Essa formação é destinada a todos os profissionais que atuam nas escolas, Núcleos Regionais de Educação (NRE) e Secretaria Estadual de Educação. Os temas ficam disponibilizados no site “dia a dia educação” e cabe ao pedagogo da escola organizar a capacitação de acordo com as orientações contidas no roteiro que traz o tema a ser trabalhado. No site também se encontram as atividades que devem ser desenvolvidas, bem como os materiais didáticos como textos e vídeos sobre o assunto.

3.2.1 Apresentação do modelo dos roteiros que encaminham o desenvolvimento dos temas nas formações continuadas do Estado do Paraná

Para melhor exemplificar como acontecem essas formações, apresentaremos, a seguir, os temas disponibilizados no “Formação em Ação”, no primeiro semestre do ano de 2017, e o modelo de roteiro sugerido para a capacitação, sendo que este também é disponibilizado para a “Semana Pedagógica”, porém, nesta formação, não são disponibilizados temas diferentes para serem escolhidos, ou seja, o roteiro para a “Semana Pedagógica” é feito sobre um único tema que deve ser trabalhado em todas as escolas do Estado, já no “Formação em Ação” a equipe diretiva da escola seleciona o tema que melhor atenda à realidade da instituição.

Os temas para o “Formação em Ação” 2017 foram

Avaliação

- Avaliação Externa e Avaliação Interna: Relações e Articulações Possíveis;
- Reflexões sobre a avaliação;

Currículo e prática

- África: Atualidades e vicissitudes;
- Atendimento escolar ao (à) adolescente em conflito com a Lei;
- Educação Bilíngue;
- Educação Integral em Jornada Ampliada;
- Estatuto da Criança e do Adolescente na Escola;
- O professor autor na elaboração de Material Didático;
- Reflexão sobre as questões da diversidade no currículo;

Desafios Educacionais Contemporâneos

- Equívocos e verdades sobre os assim chamados ciganos;
- Educação Escolar Quilombola: Tecnologias e produção do trabalho;
- Mulheres Negras e Quilombolas: Identidades e Trajetórias;
- Personalidades e intelectuais negros: educação das relações étnico raciais na perspectiva dos sujeitos;
- Superação do preconceito e discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais: discutindo os silêncios da escola;
- Violências contra a Mulher: uma questão de gênero;

Tecnologias Educacionais

- Tecnologias no contexto escolar.

Todo o material necessário para o desenvolvimento da formação encontra-se no site “dia a dia educação”. Cada tema selecionado traz o link com o roteiro para o desenvolvimento da capacitação e os anexos como textos, vídeos, slides, figuras, tabelas, gráficos, enfim, todo o material que deve ser utilizado durante o estudo.

Em seguida, analisaremos como os roteiros sugerem que os temas sejam trabalhados, apresentando a organização destes.

Os roteiros se iniciam com a introdução sobre o tema, apresentando o conteúdo de abordagem e o que se espera com essa formação. Logo em seguida, indicam os materiais que serão utilizados e que devem ser providenciados, como projetor, os textos que deverão ser impressos, vídeos para que sejam baixados,

lápiz de cor, caneta, papel colorido, balões, cartolina, documentos da escola como o Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Plano de Ação da Escola, dentre outros.

Posteriormente é apresentado o cronograma de trabalho dividido em dois períodos, elencando as atividades que devem ser realizadas em cada período e o tempo de duração que deve ser destinado a elas.

Todos os roteiros trazem ao menos um vídeo sobre o tema de estudo e o pedagogo deve fazer a apresentação daquele com a leitura da sinopse contida no roteiro. O vídeo deve ser assistido por todos os participantes da formação. Em seguida, faz-se uma discussão sobre o exposto no filme, relacionando-o às experiências vivenciadas do cotidiano escolar.

Os roteiros também trazem a indicação de textos sobre os temas que se encontram em anexo nos links do site para leituras, que são organizadas em pequenos grupos, e, muitas vezes, cada grupo fica com um texto diferente para ler e depois socializa as informações com o grande grupo. Após a leitura, os roteiros trazem questionamentos sobre os temas, levando os participantes a refletirem, relacionando-os com a realidade do trabalho docente. Geralmente ao fim das discussões, é sugerido que cada subgrupo faça a exposição para os demais participantes sobre a reflexão feita.

Muitas vezes, os roteiros trazem como sugestão slides elaborados sobre o tema. O pedagogo deve fazer a exposição deles, explicando o tema de acordo com o que vem determinado no slide. Durante a exposição, os professores são estimulados a participarem, expondo suas impressões e experiências empíricas sobre o assunto.

Outra atividade sugerida nos roteiros são grupos de estudos, para que sejam debatidas possibilidades para resolução do problema levantado sobre a temática em discussão. Assim, de modo geral, os roteiros sugerem plenárias e debates em que os participantes da formação expõem suas opiniões e experiências de acordo com o tema abordado. Além disso, todos os roteiros trazem ao menos uma atividade dinâmica para cada temática diferente. Ao final da atividade lúdica, os participantes são orientados a expor suas impressões e experiências sobre o tema.

Os roteiros, de modo geral, ainda trazem como sugestão que os temas trabalhados sejam referência para se fundamentar a organização dos documentos norteadores do trabalho docente na escola como Projeto Político Pedagógico,

Proposta Pedagógica Curricular, Plano de Ação da Escola e Plano de Trabalho Docente. Geralmente a proposta do roteiro é a de que a temática estudada seja inserida nesses documentos norteadores do trabalho pedagógico a fim de que o tema em estudo seja implantado na prática docente, modificando, assim, a ação dos profissionais da educação que devem adotar nova postura no direcionamento de seu trabalho após a realização da formação.

3.3 ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ

Com a exposição sobre o modelo de roteiro que direciona como devem ser desenvolvidos os temas trabalhados nas capacitações denominadas “Semana Pedagógica” e “Formação em Ação”, é possível realizarmos uma análise crítica sobre os fundamentos que orientam tal modelo de capacitação.

Podemos constatar, portanto, nesse modelo de roteiro apresentado, a tendência apontada nos documentos norteadores sobre a questão da formação docente em âmbito nacional, fundamentados segundo as perspectivas das pedagogias do “aprender a aprender” e das políticas neoliberais que visam à formação de profissionais sob a lógica do trabalho flexível. Percebemos essa tendência no que diz respeito à oferta de uma formação pragmática, pautada na prática reflexiva, para desenvolver competências a fim de que os profissionais se adaptem à realidade, buscando caminhos para contornar os problemas cotidianos e desenvolver o trabalho, objetivando os melhores resultados.

Essa constatação se dá ao analisarmos que os temas e os encaminhamentos metodológicos, oferecidos para o desenvolvimento dos mesmos, não apresentam nenhum momento de compreensão do objeto de estudo.

O primeiro aspecto a ser apontado diz respeito ao ministrante da oficina, no caso, o pedagogo da escola, que geralmente vive, nas atribuições do dia a dia escolar, resolvendo uma infinidade de questões que lhe são designadas. Além disso, precisa assumir o trabalho de capacitar os professores, sem que tenha recebido a formação sobre o tema, mas apenas o roteiro e os materiais disponibilizados no site para a execução da formação. Nessa dinâmica, o pedagogo cumpre a função de

reproduzir o que já vem elaborado pela Secretaria de Estado da Educação, baseado nas experiências vivenciadas na escola ao longo de sua vida profissional. A responsabilidade de capacitar os professores fica para o pedagogo, mas e o pedagogo, quem o capacita?

Em relação às leituras sugeridas nos roteiros, muitas vezes, os textos nem sequer são estudados por todo o grupo. Lembramos que nesse momento os participantes são organizados em subgrupos, para fazer a leitura, e ao final expõem as informações mais relevantes do texto lido. Os textos geralmente são curtos, muitas vezes fragmentos e retirados de alguma obra e não representam um estudo na íntegra de algum autor renomado que permita a fundamentação sólida sobre as temáticas.

Isso demonstra que não há um trabalho eficiente de abordagem teórica, pois não se fazem um estudo aprofundado sobre o tema, nem um estudo sistemático sobre fontes bibliográficas relevantes que considerem as múltiplas determinações do objeto de estudo.

Também vale ressaltar sobre a necessidade da continuidade do estudo, pois os temas em questão não são assuntos que se esgotam em um único dia. Considerando que a formação continuada deve orientar a prática pedagógica do professor bem como promover os conhecimentos deste, os temas deveriam ter prosseguimento até que fossem exploradas todas as possibilidades.

Outro aspecto observado e que merece ser destacado é a reflexão sobre a prática. Praticamente todas as atividades propostas tiveram essa intenção, e muitas vezes a proposta das atividades era a de que os participantes dessem suas opiniões, falassem suas impressões, relatassem experiências, ou repensassem suas práticas, adotando, a partir do estudo, nova postura. Porém, como se pode discutir a prática pela prática? Quando não há fundamentação teórica consistente, discutir a prática resulta na reflexão do “achismo”, embasada pelo senso comum. Como adotar uma nova postura de trabalho, como modificar uma prática a partir de um debate vazio com discussões sobre questões cotidianas, que não teorizam o objeto de estudo, abordando-o cientificamente e o analisando sob suas múltiplas determinações no contexto social ao qual se está inserido?

Para Mazzeu (2011, p. 164-165),

A proposição de uma formação estruturada em torno da reflexão sobre a prática considera apenas a atuação eficiente do professor no contexto particular no qual, circunstancialmente, o trabalho educativo se desenvolve. Nessa epistemologia da prática, parece não haver espaço, para um conhecimento efetivo e verdadeiro sobre a realidade, o que compromete as possibilidades de compreensão, por parte do professor, das múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento do trabalho educativo, e no próprio sentido dessa atividade para uma formação humana emancipatória.

Essas análises nos apontam que a maneira como vem sendo ofertada a formação continuada em nosso Estado obedece às propostas proferidas pelos organismos internacionais que tencionam a manutenção e continuidade da forma de organização social atual e que, para tanto, apontam caminhos que possam atender às necessidades para a manutenção do sistema capitalista.

3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA LÓGICA DO TRABALHO FLEXÍVEL

Conforme tratamos na primeira seção, por volta da década de 1970, firma-se uma nova forma de produção, denominada de toyotismo. Nesta forma de produção, o trabalho exigido dos operários é flexível e estes devem estar aptos a desenvolverem múltiplas tarefas, devendo ser solucionadores de problemas a partir do trabalho cooperativo, porém precisam se sobressair dos demais para a garantia de seus empregos.

Sobre a lógica do trabalho flexível, Mourão (2006 apud PETERNELLA; GALUCH, 2012, p. 85) aponta que,

[...] com as modificações no mundo do trabalho, altera-se o estatuto de qualificação para o conceito de competência, ligado ao conceito de empregabilidade, que tem como ponto de convergência, o indivíduo e como principal instrumento a sua capacitação.

Recordamos, portanto, o modo de produção toyotista, abordado na primeira seção, para fazermos uma analogia sobre a formação continuada de professores, apresentada nessa seção, e a lógica do trabalho flexível, exigido pelo toyotismo.

Segundo a lógica do trabalho flexível, a educação escolar se estrutura para atender às suas demandas, assim como afirmam Peternella e Galuch (2012, p. 85-86):

Em um mercado estruturalmente excludente, o discurso pela empregabilidade é incorporado por todos e transforma os indivíduos em consumidores de informações úteis. A educação escolar passa a ser um investimento pessoal para a formação das competências e habilidades necessárias às novas exigências em que o sucesso ou o insucesso na aquisição de um emprego recai sobre o indivíduo.

Ainda nas palavras das autoras,

Nesse âmbito, o discurso ideológico da formação por competências e habilidades imposta ao trabalhador, para competir por uma vaga no mercado de trabalho, traz implicações diretas para a educação escolar e, conseqüentemente, ao papel que o professor deverá desempenhar, uma vez que a educação deve atender às demandas daí advindas (PETERNELLA; GALUCH, 2012, p. 86).

Nesse sentido, a educação deve formar indivíduos empregáveis, de acordo com as exigências do modo de produção capitalista, assim, as escolas são norteadas pelas políticas públicas, advindas de organismos internacionais que buscam justamente moldar os futuros trabalhadores para atender às exigências do mercado.

A definição do papel da escola, pelos organismos multilaterais, na lógica da formação por competências, tem ficado restrita, como se destacou, aos conhecimentos prático-utilitários que possam ter aplicabilidade imediata; por outras palavras, a preocupação maior é a de que os estudantes sejam capazes de executar algo após a 'aprendizagem', em termos pragmáticos, com resultados concretos e imediatos (PETERNELLA; GALUCH, 2012, p. 94).

Como afirmam as autoras, a educação, de acordo com a lógica do trabalho flexível, assume o papel de esvaziamento dos conteúdos científicos, dando ênfase aos conteúdos práticos, ou seja, aqueles que serão úteis no cotidiano do indivíduo. Essa lógica, exigida para atender às demandas capitalistas, é inversa aos objetivos da pedagogia histórico-crítica, conforme abordamos na seção anterior, e, ao nosso ver, o esvaziamento curricular e a ênfase em resolver situações do imediatismo reforçam a situação de alienação à qual estamos submetidos.

Diante dessa lógica, a formação de professores, ofertada pelo sistema de ensino do Estado do Paraná, está organizada para atender a tais princípios, pois, ao analisarmos os temas propostos e a metodologia de trabalho, constatamos que existe, na proposta de capacitação dos professores, o esvaziamento teórico e a tentativa de resolução de problemas imediatos, resultantes do cotidiano escolar. Isso demonstra a vinculação da formação dos professores com os princípios do Relatório Jacques Delors:

A concepção de conhecimento presente no Relatório, acredita-se, acaba por desconsiderar que o conhecimento científico é superior; ou seja, este é colocado no mesmo patamar dos conhecimentos cotidianos, como informações passageiras, já que o documento valoriza a formação para a adaptação do trabalhador às circunstâncias do mundo do trabalho e não a sua compreensão e transformação (PETERNELLA; GALUCH, 2012, p. 90).

Conforme o posicionamento das autoras, é possível constatar que os temas e roteiros, indicados pela SEED para a “Formação em Ação” e “Semana Pedagógica”, seguem a lógica do trabalho flexível, pois as atividades estão centradas em debates e discussões pautados em situações cotidianas. A dinâmica das atividades propõe que os professores assumam uma nova postura diante do problema apresentado, de maneira que este não atrapalhe os resultados esperados ao final do processo de produção, no caso, no final do processo de formação.

O esvaziamento teórico das capacitações, muitas vezes, expõe os professores no momento em que precisam relatar suas ações pedagógicas num círculo de discussão da prática pela prática. Dessa forma, geram-se conflitos entre eles quando buscam soluções para os problemas e acabam apontando culpados entre a equipe de trabalho, sem a reflexão crítica sobre o tema abordado. Em outras palavras, perde-se a compreensão da totalidade, pois a formação não possibilita a síntese das múltiplas determinações às quais o objeto de estudo está submetido, pois os problemas que se apresentam no cotidiano escolar dependem muito mais do sistema social nos quais o objeto de estudo está inserido do que dos sujeitos e suas individualidades.

Outra analogia que podemos fazer sobre a formação continuada e a lógica do trabalho flexível diz respeito à contradição entre a necessidade de o trabalhador ser cooperativo e ao mesmo tempo competitivo, ou seja, saber trabalhar em grupo e ao

mesmo tempo buscar se destacar dos demais. Isso ocorre, por exemplo, quando, na capacitação sobre a questão da avaliação, os professores são estimulados a coletivamente pensarem soluções possíveis, porém, ao mesmo tempo, são cobrados pelo sistema de ensino a respeito do número elevado de reprovações ou dos baixos índices de aprendizagem. Dessa forma, precisam pensar, juntos, sobre o problema, mas também precisam apresentar bons resultados individuais pelas cobranças exigidas pelo sistema de ensino.

A formação de professores, segundo a lógica do trabalho flexível, pode ser afirmada na análise desenvolvida por Peternella e Galuch (2012, p. 94):

[...] a formação de professores, requerida sob a orientação oficial, tem sido aquela que atende a interesses hegemônicos de uma sociedade excludente, fundada em um conjunto teórico que nutre, por sua vez, a ideologia dominante de que importante é a adaptação do trabalhador às demandas do capital.

Ainda de acordo com as autoras, para a superação da formação de professores que atende a interesses hegemônicos da lógica do capital, seria necessária a articulação entre teoria e prática, de modo que o saber prático não seja priorizado em detrimento do conhecimento científico, fazendo com que o saber pragmático esteja relacionado somente à questão da empregabilidade. Opondo-se a esse modelo capitalista, seria necessária uma formação humana no sentido do desenvolvimento humano genérico.

Para Contreras (2012 apud RIBEIRO, 2016, p. 43), diante da lógica do trabalho flexível, acontece o fenômeno da proletarização do profissional da educação. A esse respeito, o autor aponta três conceitos fundamentais:

a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades de planejar, compreender e agir sobre a produção; e a perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital.

Diante do exposto, podemos afirmar que a lógica do trabalho flexível também se faz presente no trabalho docente, tanto na sua capacitação como na atuação prática no cotidiano escolar. Nesse contexto, a proletarização docente acontece de maneira natural, sem que os profissionais da educação percebam que se tornaram

também peças motrizes do sistema capitalista, reforçando e reafirmando a soberania do capital a partir da alienação. Isso reafirma a proletarização do professor como mero executor de tarefas, sendo impedido de atuar com autonomia, pois precisa realizar seu trabalho de acordo com as diretrizes externas que orientam o processo docente, sendo que, muitas vezes, age de acordo com o sistema de ensino, de forma inconsciente, procurando alcançar os resultados esperados e exigidos, sem questionar ou reivindicar condições para tal.

A formação continuada, conforme foi apresentado nessa seção, reforça o trabalho educativo, segundo a perspectiva da proletarização docente, pois não possibilita, aos profissionais da educação, um momento de análise crítica sobre a realidade, de maneira fundamentada. Nesse aspecto, o professor é impedido de compreender e agir sobre o processo do seu trabalho, em razão de seu embrutecimento como educador, ou seja, perde-se o sentido do trabalho realizado.

Assim ocorre no processo ensino aprendizagem, em que muitas vezes os professores conhecem a perspectiva da teoria histórico-crítica e almejam proporcionar, aos seus alunos, a formação humana por ela proposta, porém, diante da alienação e do embrutecimento no processo de trabalho, reforçado também pela formação continuada, o objetivo da formação humana não se concretiza pois o professor não consegue proporcionar essa formação diante de um sistema educacional que propõe justamente o oposto, ou seja, uma formação para a hegemonia do capital.

A partir da análise feita sobre a formação continuada dos professores no Estado do Paraná, é possível considerar que ela está submetida à lógica do trabalho flexível, não atendendo de fato às necessidades de uma formação humana que promova o desenvolvimento humano genérico para a superação da alienação contra a hegemonia do capital.

Como podemos observar até o momento das análises, a formação continuada dos professores paranaenses centrou-se em documentos citados anteriormente como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Relatório Jacques Delors. Porém não podemos deixar de destacar a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCEs) entre os anos de 2004 a 2009. Fruto de uma discussão coletiva entre os professores, as DCEs são um documento de caráter teórico e metodológico, que tem como objetivos fundamentar e orientar o trabalho pedagógico das disciplinas que compõem a matriz curricular da educação básica.

Fundamentadas na teoria histórico-crítica, as DCEs foram produzidas na contramão da lógica neoliberal que sustenta os PCNs e o Relatório Delors.

Diante da importância da proposta das DCEs, trataremos no próximo item da perspectiva deste documento, buscando realizar um paralelo entre a mesma e a análise realizada sobre a proposta da formação continuada dos professores do Estado do Paraná.

3.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CONTRA A HEGEMONIA DO CAPITAL

Acreditamos que uma formação docente que atenda às perspectivas da pedagogia histórico-crítica, de acordo com Mazzeu (2011), não deve pautar-se em concepções guiadas pelo senso comum, que limitam o trabalho educativo a uma reprodução do cotidiano, sem possibilidade de análise crítica de suas contradições, resultando num trabalho educativo fragmentado e alienado. Para que isso não ocorra, faz-se necessária uma formação docente pautada no conhecimento teórico, considerando a importância desse conhecimento para a compreensão da realidade, onde se desenvolve a prática pedagógica. Assim afirma o autor:

A reflexão filosófica e o conhecimento científico compõem, portanto, as bases sólidas para a formação do educador, cuja atividade deve comprometer-se com uma educação escolar que promova o desenvolvimento das máximas possibilidades de formação humana em cada indivíduo singular (MAZZEU, 2011, p. 164).

Ainda sobre esse aspecto, Máximo (2015, p. 78) coloca que

Uma atuação pedagógica que vise fazer frente ao quadro posto, no campo pedagógico, na contra mão da lógica do mercado, requer uma formação interdisciplinar, numa perspectiva totalitária. Perspectiva que implica considerar tanto os limites postos, como o compromisso ético e político com a apropriação e socialização do conhecimento historicamente produzido. Em tal direção, evidencia-se a necessidade e a urgência de uma formação teórica consistente, fundamentada em um referencial teórico que vise à emancipação dos homens.

Nesse sentido, uma formação continuada que supere a alienação advinda da cotidianidade deve pautar-se no princípio da práxis, confirmada por Peternella e Galuch (2012, p. 22) como “a unidade dialética entre teoria e prática”. Para essas autoras,

[...] mudar a realidade implica, primeiro, na sua compreensão como a base real que permite o processo de abstração e não o contrário. Ao mesmo tempo, a filosofia deve se realizar na atividade prática material humana, ou seja, por meio das ações dos homens teoricamente orientados, pois mudar a forma de pensar sobre as coisas não significa transformá-las (PETERNELLA; GALUCH, 2012, p. 22).

Dessa forma, a formação de professores deve ser orientada sob o aspecto da transformação da vida material humana sob uma sólida reflexão teórica, pois uma ação consciente para a transformação só pode emergir a partir da orientação da teoria.

O fato é que, conforme tratamos na primeira seção, o mundo cotidiano nos é apresentado de forma natural e, assim, vivemos sem analisarmos as múltiplas determinações às quais estamos submetidos, visto que permanecemos imergidos na alienação.

Peternella e Galuch (2012, p. 38) explicam esse fato da seguinte forma

Em virtude de a realidade ser, portanto, síntese de múltiplas determinações, ela se apresenta como tal de imediato. Aparentemente, os fatos são independentes, explicam-se por si, e na lógica imediata, o que eles são e o que podem vir a ser têm estreita relação com a realidade social, econômica, política e científica. Como a consciência humana não é inata, mas formada na relação que os homens estabelecem com a realidade, em um mundo cuja positividade é a marca maior, o homem desenvolve o hábito de que está em relação direta e imediata com os atos e objetos em si e, portanto, age como quem prescinde de teoria, o que não significa viver no mundo sem teorizar sobre ele.

Ainda de acordo com as autoras, o exposto nos permite afirmar que, na vivência do mundo cotidiano, nossa consciência é formada segundo as percepções empíricas de nossa prática. Essa percepção alienada não nos permite refletir de fato sobre os fenômenos que nos cercam e agimos buscando resolver os problemas imediatos que nos apresentam de forma superficial.

Podemos concluir, portanto, que a formação de professores como vem sendo desenvolvida no sistema de ensino do Estado do Paraná acaba reforçando o fenômeno da alienação, privando os trabalhadores (professores) de teorizar sobre os problemas que os cercam. Nesse processo são impedidos de desenvolver o entendimento das múltiplas determinações acerca das contradições presentes no ambiente educativo.

Para romper com esse processo, é preciso seguir outra direção.

[...] a apropriação da ciência e da filosofia como formas de apreensão mais elaborada da realidade, em meio às sendas abertas pela contradição, permitirá aos homens irem além do aparente, da percepção imediata para se colocarem de maneira consciente e teórica em relação ao mundo, rumo à sua transformação (PETERNELLA; GALUCH, 2012, p. 40).

Diante dessas considerações, reforçamos a importância de que a capacitação dos professores seja orientada no sentido da práxis de maneira que o conhecimento não seja contemplação, mas sustentação para uma prática transformadora da realidade a partir da interpretação científica do mundo.

Porém o sistema educacional, coordenado pela política do governo, não tem interesse em que a capacitação dos professores desenvolva a emancipação contra a alienação a que estamos submetidos pelas estruturas capitalistas.

Sobre esse aspecto, Martins e Duarte (2010, p. 84) afirmam que:

A formulação de que a escola deve socializar o conhecimento para a inserção do trabalhador no processo de valorização do capital, mas fazendo em 'doses homeopáticas' (Adam Smith), evidencia o caráter ambíguo do posicionamento burguês ante a questão da educação escolar. Sabe que é necessária, mas deve conter os elementos que possam evidenciar ou fomentar a descoberta da própria estrutura da sociedade, que não é apenas contraditória, mas hierarquicamente contraditória, com o domínio e a exploração de uma classe sobre a outra.

As análises desenvolvidas pelos autores deixam evidente que socializar o conhecimento em doses homeopáticas significa oferecer, à grande massa da população, o saber necessário para atender às exigências do mundo do trabalho em detrimento da formação humana no sentido do desenvolvimento humano genérico.

Portanto, possibilitar uma formação aos professores no sentido da práxis significa formar aqueles que formarão os jovens e futuros cidadãos trabalhadores de maneira crítica, questionando o sistema e buscando a transformação deste. O interesse do governo é justamente o oposto, buscando sempre articulações para manter o *status quo* sob a égide da lógica capitalista.

Sobre essa questão, Peternella e Galuch (2012, p. 42) colocam que,

Nas condições desiguais impostas pela sociedade capitalista, a apropriação das objetivações da humanidade para a classe dominada acontece nos limites daquilo que é considerado necessário à manutenção da desigualdade, portanto, constitui-se como impedimento para a efetivação da unidade teoria e prática e do desenvolvimento humano.

Ainda, segundo as autoras, “[...] a superação do trabalho alienado e da cisão teoria e prática requer suplantar a sociedade que os engendra” (PETERNELLA; GALUCH, 2012, p. 45). Como superar tal alienação? Pelo enfrentamento e superação do desafio que se colocam na formação dos professores contra uma educação crítica, pois, se estes não possuem uma formação nesse sentido, como poderão exercer suas práticas pedagógicas segundo essa perspectiva?

Retomando a abordagem realizada na primeira seção sobre o fenômeno da alienação humana, que ocorre quando o homem não se realiza em sua atividade vital, qual seja, o trabalho, percebemos que, na formação continuada, ofertada aos professores, a alienação acaba sendo reforçada, ou seja, a estes não são oferecidas possibilidades de uma reflexão plena sobre seu trabalho, o que os torna meros executores de tarefas que buscam alcançar índices pelo trabalho cooperativo e competitivo ao mesmo tempo.

Relembrando o fenômeno da alienação, discutido anteriormente, Duarte (1999, p. 78) coloca que:

Na sociedade alienada essa apropriação das relações sociais objetivadas realiza-se, na maioria dos casos, na forma de uma apropriação espontânea, de uma apropriação em-si. As relações sociais assumem, para os homens, a aparência de forças naturais às quais eles se submetem, interiorizando-as através de uma identificação espontânea com a situação dada. As relações sociais objetivadas não são reconhecidas pelos homens, na sociedade alienada, enquanto produtos da atividade histórica humana. É condição indispensável para a realização plena da liberdade do

gênero humano, a de que os homens submetam as relações sociais objetivadas ao seu controle consciente.

Esse posicionamento do autor nos esclarece que, para a superação da alienação que acontece de forma espontânea na cotidianidade, está a necessidade do controle consciente, ou seja, que o homem compreenda conscientemente as relações sociais que engendram sua realidade.

Ainda nas palavras de Duarte (1999, p. 82),

Para que o homem não se aliene perante o mundo por ele criado, ele precisa ver a si próprio objetivado nesse mundo, precisa reconhecer esse mundo como um produto da sua atividade. Isso, porém, não é possível a não ser no interior do processo através do qual o homem transforma as relações sociais em relações para si.

A partir do exposto, devemos pensar na formação de professores como um meio para sua emancipação em relação à alienação à qual estão submetidos em seu trabalho cotidiano. Nesse sentido, a formação desses profissionais deveria proporcionar-lhes as condições de reconhecer-se individualmente no desenvolvimento do seu trabalho, nos resultados de suas ações e nas diversas dimensões sociais que interferem direta e indiretamente no processo educativo.

Para Duarte (1999, p. 92-93),

O processo educativo do indivíduo pode se realizar de forma tal que possibilite a esse indivíduo a realização de complexas e diversificadas ações dirigidas conscientemente por fins e que, ao mesmo tempo, podem ser ações alienadas e alienantes, na medida em que reduzem o indivíduo a um ser que se identifica espontaneamente com as relações sociais de dominação. Nesse caso, o indivíduo contribui através do seu trabalho, para a universalidade e liberdade do gênero humano, mas não necessariamente, nesse mesmo processo, faz de si próprio uma individualidade universal e livre.

Essas análises confirmam a ideia de que a formação continuada de professores, realizada no Estado do Paraná, promove a sensação pessoal de que estejam planejando conscientemente suas ações, porém isso acontece de forma alienada, o que acaba por reforçar as relações sociais de dominação da modernidade capitalista.

Duarte (1999, p. 97) ainda destaca que

A formação do indivíduo realiza-se enquanto relação entre os processos de apropriação das 'forças essenciais' humanas, objetivadas social e historicamente, e de objetivação do indivíduo através dessas forças essenciais. Mas essa formação, na medida em que, até este momento da história humana, tem se realizado sob as relações sociais de dominação, não pode ser considerada exclusivamente como humanizadora. A formação do indivíduo é também a reprodução da alienação. Ninguém se aliena de algo que não existe pois, alienação é sempre uma forma de relação, objetiva e subjetiva, com algum elemento do ser humano, com alguma objetivação do gênero humano.

De acordo com o autor, assim se explica a verdadeira essência por trás da formação continuada dos professores, qual seja, a de reforçar as relações sociais de dominação e manter a dinâmica da estrutura capitalista onde a classe dominante precisa se manter no controle para continuar no poder (DUARTE, 1999).

A capacitação oferecida pelo governo mantém a continuidade das relações capitalistas, cujo interesse é o de reproduzir as relações de dominação para que estas não sejam superadas.

Nesse sentido, a alienação ocorre também no processo do trabalho do professor, assim como acontece com os demais trabalhadores de diferentes setores. Alienados em sua atividade vital, os professores que poderiam promover o desenvolvimento no sentido da formação humana acabam muitas vezes reforçando as relações de dominação, fortalecendo a alienação e a continuidade das contradições capitalistas.

Parafraseando Duarte (1999), promover uma formação no sentido da emancipação para a superação da alienação requer a efetivação da existência individual, ou seja, tudo o que impede os indivíduos de se realizarem em sua existência é parte da reprodução da alienação. Superar a alienação significa formar o indivíduo, considerando as possibilidades historicamente produzidas de objetivação consciente, social, livre e universal, no sentido de que o desenvolvimento humano individual signifique também o desenvolvimento do gênero humano, livre das relações sociais de dominação que primam pela ampliação do capital em detrimento do homem.

Assim, como abordamos na primeira seção, a superação da alienação se dá a partir da coexistência do desenvolvimento individual com o desenvolvimento do gênero humano. Quando se trata da educação, a superação da alienação se encontra no campo da promoção do desenvolvimento humano de modo que as

particularidades do indivíduo não estejam acima do desenvolvimento do gênero humano. Isso se dá a partir de uma formação consciente e livre das subordinações das relações sociais de dominação que privilegiam o desenvolvimento do capital e não o humano.

Dessa forma, para que os professores possam de fato oferecer aos seus alunos uma formação para a emancipação e o desenvolvimento humano genérico, eles também precisam de uma formação que os emancipe.

Evidenciamos, aqui, um dos desafios para a efetivação da pedagogia histórico-crítica e das contribuições em prol da transformação da sociedade que possam emergir a partir dessa perspectiva educativa. A questão da formação continuada dos professores, no modelo aqui apresentado, aponta as dificuldades da efetivação de um trabalho educativo na perspectiva da educação crítica. Se a formação a eles ofertada não os capacita para isso, como poderão capacitar seus alunos, tendo o conhecimento, como ponto de partida e de chegada, um instrumento de compreensão e transformação da realidade social?

Esse questionamento permite considerar que, diante das estruturas capitalistas, o fenômeno da alienação impede o desenvolvimento humano genérico, entretanto a educação pode ser uma ferramenta para a superação desse fenômeno ao formar conscientemente o indivíduo no sentido da formação humana para o desenvolvimento do gênero humano. Apresentamos a pedagogia histórico-crítica como uma teoria educacional que pode contribuir para tal, pois atende às perspectivas de uma formação plena. Porém evidenciamos o desafio sobre a questão da formação continuada de professores que responde às perspectivas que favorecem a hegemonia do capital em detrimento das perspectivas da pedagogia histórico-crítica, que busca o pleno desenvolvimento do gênero humano.

Enfim, diante de um sistema educacional reprimido, há inúmeros desafios que necessitam ser superados. A educação, por sua importância social, precisa de todo o apoio e atenção política e das demais instâncias superiores, devendo ser encarada para além da lógica do capital, como forma de desenvolvimento humano genérico. Assim, será possível, pautado numa teoria crítica da educação, fazer com que de fato a educação cumpra seu real papel social e traga contribuições sociais significativas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência da pesquisa desenvolvida, num primeiro momento, fomos norteados pela busca de novos estudos que possibilitassem o entendimento do desenvolvimento da sociedade capitalista, onde os homens estão reduzidos a um caráter unilateral, vazio das relações humanas, de conhecimento e, conseqüentemente, submetidos a um processo de alienação. Por considerarmos ainda serem necessários estudos que compreendam a essencialidade dos mecanismos da produção capitalista, em que os trabalhadores, embora sejam livres, são lançados ao mundo do trabalho assalariado, onde precisam vender sua força de trabalho, o quadro apreendido demanda, também, entendermos a concepção de homem como um ser histórico, resultado de suas relações socioculturais.

As acentuações teóricas apreendidas demonstraram que uma das premissas básicas seria a necessidade de compreendermos o papel da educação nesse contexto, como importante fator que poderá auxiliar na superação da alienação. Aliada a esse processo, a educação passa a ser uma ferramenta do desenvolvimento consciente do indivíduo, por meio da apropriação das objetivações para si.

É imprescindível salientarmos que, em decorrência dos estudos realizados, ressaltamos uma pedagogia que se situa na perspectiva do conhecimento científico, na transformação da sociedade e na emancipação humana.

Para atender a esse propósito, defendemos a pedagogia histórico-crítica como a teoria educacional que pretende a formação humana no sentido humano genérico contra a hegemonia do capital, pois acreditamos que, diante das estruturas da modernidade capitalista, faz-se necessária uma teoria crítica da educação que possibilite a luta contra as contradições desse modo de produção.

Porém, mesmo estando as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná fundamentadas na pedagogia histórico-crítica, constatamos que isso não foi suficiente para transformar as ações pedagógicas dos professores (BRASIL, 1996).

A partir dessa problemática, esta pesquisa analisou a questão da formação continuada de professores, oferecida na rede de ensino do Estado do Paraná, a fim de evidenciar se esta formação poderia ser um desafio a ser superado para a implementação, de fato, da teoria histórico-crítica como prática pedagógica. A

questão é o enfrentamento do ideário hegemônico na educação contemporânea que ignora o desenvolvimento humano como síntese de múltiplas determinações.

Tendo em vista que, na gênese do modo de produção capitalista, enfatizamos a categoria trabalho como a atividade vital do homem, caracterizando-o como humano genérico, cabe-nos a crítica a essa forma de produção que aliena e embrutece o indivíduo ao atender às exigências do capital.

Entre os fenômenos conjunturais do modo de produção capitalista que transformam o trabalho em uma atividade que promove a perda de sentido como atividade autorrealizadora enquanto ser humano genérico, aclaramos sobre os conceitos de propriedade privada, mais-valia e alienação.

No que diz respeito ao conceito de propriedade privada, buscamos demonstrar que esta nutre a forma de organização capitalista, onde os bens de consumo não podem ser mais compartilhados coletivamente, pois pertencem a cada indivíduo particular. Assim, alguns homens se tornam donos seja dos meios de produção, seja de bens móveis ou imóveis, numa luta permanente para conquistar a propriedade privada. Aqueles que possuem mais propriedade privada, ou seja, os donos dos meios de produção, acabam comprando a força de trabalho daqueles que nada possuem, mas que precisam vender sua força de trabalho para conseguirem sua subsistência na sociedade, além de almejarem possuir, também, propriedade privada. Assim se constituem as classes no modo de produção capitalista: os capitalistas, donos dos meios de produção, e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho.

Apoiados em pressupostos da teoria marxista, constatamos que o mundo capitalista expropria intensamente a vida do trabalhador pela mais-valia, ou seja, o trabalho excedente que gera o lucro para o capitalista. A expropriação não envolve apenas a força física do trabalhador, mas aprofunda o processo de alienação, entendido como a perda de sentido do trabalho realizado pelo homem, de modo que o fruto de sua produção não lhe pertence e ele não se realiza com o resultado do seu trabalho.

Durante os estudos nos deparamos com as diferentes formas de produção capitalista como o taylorismo, fordismo e toyotismo, evidenciando que, para cada modo de produção, se faz necessária a adaptação do trabalhador.

Fica evidenciado que nessa estrutura a educação está submetida ao modo de produção capitalista, atendendo aos interesses dos grupos dominantes. No entanto

buscamos salientar que a educação pode ser uma ferramenta para a superação da alienação, ao possibilitar a análise crítica das relações sociais às quais estamos submetidos, afastando-nos do desenvolvimento humano genérico.

Compreender que a educação pode ser uma ferramenta de transformação social nos impulsionou a buscar fundamentos para sustentar essa proposição. Embora existam várias teorias pedagógicas para se discutir educação, elegemos a teoria histórico-crítica por considerá-la uma concepção revolucionária, que tem em seu núcleo o princípio da “curvatura da vara”, explicado por Saviani (2009) como sendo a envergadura da vara para a valorização dos conteúdos. Nesse movimento o interesse é o de abrir espaço para que se concretize uma formação humana no sentido do desenvolvimento do gênero humano para além da alienação.

Efetivamente, para que essa teoria educacional se realize como prática pedagógica, inúmeros são os desafios a serem enfrentados, dentre estes, evidenciamos a questão da formação continuada de professores. Quando avançamos neste tema, tivemos a oportunidade de constatar como está sendo desenvolvida a formação dos professores no Estado do Paraná. As análises empreendidas no material disponibilizado pela SEED permitiram compreender que tal formação está amparada nos fundamentos das pedagogias do aprender a aprender, cujo foco está na formação voltada para o pragmatismo e utilitarismo do ensino. Pautados na prática reflexiva, para desenvolver competências, os profissionais da educação devem se adaptar à realidade, buscando soluções para resolverem os problemas que surgem no cotidiano escolar.

É preciso ressaltar que esse modelo de formação continuada atende a diretrizes sustentadas por documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e Relatório Jacques Delors, que direcionam os princípios para a educação. Sendo assim, a formação continuada se fundamenta segundo as expectativas neoliberais, que almejam manter a hegemonia do capital e a forma de organização capitalista, caracterizando, portanto, uma formação que atende às necessidades capitalistas e à manutenção do status quo.

Para além dessa constatação, os estudos que permearam as análises da pesquisa permitiram considerar que, apesar de as DCEs estaduais estarem fundamentadas na pedagogia histórico-crítica, a formação continuada está amparada em princípios neoliberais, por isso a dificuldade de a prática pedagógica desvincular-se da concepção do “aprender a aprender”. Diante do que já foi

constatado, a formação continuada, ofertada pela SEED do Paraná, enfatiza a questão da prática reflexiva, esvaziando a formação teórica desvinculada da práxis. Desse modo, os profissionais da educação vivem um dualismo sob a orientação de como encaminhar o trabalho pedagógico, gerando um ecletismo e a inconsistência teórica.

Concluimos que a formação continuada do Estado do Paraná vem ocorrendo segundo a lógica do trabalho flexível em que os trabalhadores devem ser preparados para desenvolverem múltiplas tarefas e resolverem os problemas do cotidiano escolar. Em busca dos melhores resultados, o trabalho deve se desenvolver em grupo, desde que cada um procure sempre superar o outro.

Dessa forma, a formação continuada foca na questão da prática em detrimento da teoria. Enquanto o professor deve ser reflexivo, buscando pensar sua prática para melhorar seu desempenho no trabalho e alcançar resultados, fica destituído do aporte teórico, indispensável à reflexão crítica sobre o trabalho educativo que desenvolve.

Em síntese, a formação continuada, nos moldes como vem sendo oferecida no Estado do Paraná, objetiva formar o aluno para que este se torne um trabalhador e se adapte à sociedade tal como está posta, atendendo às exigências capitalistas, o que diverge do objetivo da pedagogia histórico-crítica, que almeja uma formação humana. A formação humana a que nos referimos está centrada no desenvolvimento do gênero humano, em indivíduos que possam transformar a sociedade na luta permanente das contradições. O salto qualitativo ocorrerá quando o indivíduo for visto como sujeito concreto, histórico, capaz de superar as concepções naturalizantes e que, ao transformar sua consciência, transformará a sociedade.

Vale ressaltar que as análises realizadas centraram-se no modelo de formação continuada que é disponibilizado pela SEED, portanto, concluimos a partir da análise crítica realizada, qual seria a intencionalidade que abarca a proposta do estado. Porém, é importante ressaltar que em algumas escolas existe o empenho de alguns profissionais da educação que buscam formas alternativas para que as formações possam oferecer maior fundamentação teórica para orientar a prática pedagógica. Entre estas alternativas podemos citar a colaboração de professores universitários ou demais profissionais da educação que se disponibilizam a participarem das formações e a utilização de outros materiais além dos

disponibilizados nos roteiros para complementar a fundamentação dos temas de estudo.

Estas formas alternativas de busca para maior aprofundamento teórico nas formações continuadas, demonstram o descontentamento com a forma pelo qual a SEED vem oferecendo as formações e a luta dos profissionais da educação em buscar outros meios para que aconteça de fato uma formação que oriente e fundamente a prática pedagógica conforme o disposto nas Diretrizes Curriculares do Estado.

Sabemos dos limites das discussões proferidas nesta pesquisa, mas nosso esforço foi no sentido de assegurar que, na perspectiva da teoria histórico-crítica, a formação continuada seja repensada e reorganizada de maneira que o professor não reproduza apenas o conhecimento, mas faça de seu próprio trabalho um espaço de transformação. Acreditando no professor como agente de mudança, terminamos este trabalho com a esperança de que a educação rompa as barreiras da ignorância humana.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emi; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRAZ, Marcelo; NETTO, José Paulo. **Economia política: uma introdução crítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 dez. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2017.
- BRASIL. **IBGE**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>. Acesso em 03 de mai. 2018.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar , 1977.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Lisboa: Edições Asa, 1996.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- _____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001.
- _____. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico - crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 219-242.

FRIGOTTO, Gaudencio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996. v. II, p. 75-105.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-56, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

GARUTTI, Selson; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Método didático do materialismo histórico na educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., João Pessoa. **Anais Eletrônicos...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.56.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2017.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico - crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

JOVINO, Wildiana Kátia Monteiro. A formação de professores como estratégia de consolidação da hegemonia do capital. **Revista Dialectus**, Ceará, n. 10, p. 115 – 126, 2017.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução a Filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARTINS, Márcia Lígia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. **O capital [recurso eletrônico]: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÁXIMO, Maria José. **Encaminhamentos pedagógicos da psicologia soviética ao ensino da arte na educação infantil: vivência efetiva para o desenvolvimento da imaginação criadora**. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2015.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 147-165.

MORAES NETO, Benedito Rodrigues de. Maquinaria, taylorismo e fordismo: a reinvenção da manufatura. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 4, p. 31-34, 1986.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar 103 de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Curitiba, 2004. **Diário Oficial**, Brasília, DF, nº. 6687 de 15 de Março de 2004. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **Formação em ação**. Curitiba, 2017a. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1341>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Semana pedagógica**. Curitiba, 2017b. Disponível em: <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1471>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Geografia para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio**. Curitiba, 2008. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_geo.pdf >. Acesso em: 17 nov. 2017.

PALANGANA, Isilda Campaner; GALUCH; Maria Terezinha B.; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 15, n. 1, p. 111-128, 2002.

PETERNELLA, Alessandra; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo**. Maringá: Eduem, 2012.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Botucatu: Unesp, 1997.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico - cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Amanda Cristina. **Proletarização e capacitação docente**: a educação pública paranaense na contemporaneidade. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ensino)–Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Paranavaí, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 29. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. **Pedagogia histórico – crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 223-279.

_____. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico- crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico - crítica 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a. p. 197 - 227.

_____. Marxismo e pedagogia. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 16-27, 2011b.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, educação e luta de classes na sociabilidade do capital. In: SOUZA; J. dos S.; ARAUJO, R. et al. (Org.). **Trabalho, educação e sociabilidade**. 1. ed. Maringá: Práxis: Massoni, 2010. p. 133-157.

STÁLINE, I. V. **Sobre o materialismo dialético e o materialismo histórico**. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Horizonte, 1938.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988. p. 103 – 117.