

# TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: PONTOS E CONTRAPONTO PARA O COTIDIANO EDUCACIONAL

Arinalda Silva Locatelli  
Universidade Federal do Tocantins - UFT  
[naldalli@uft.edu.br](mailto:naldalli@uft.edu.br)

Klívya de C. Silva Nunes  
Universidade Federal do Tocantins – UFT  
[klivia@uft.edu.br](mailto:klivia@uft.edu.br)

## RESUMO

Este artigo discute as implicações da precarização do trabalho docente, na sua formação e na prática pedagógica, provocada por políticas econômicas e sociais adotadas em atendimento ao sistema capitalista vigente, com intuito de desvendar contraditórias influências do referido sistema no aprofundamento das desigualdades sociais com reflexos no cotidiano escolar. Portanto, para compreender o contexto das políticas do sistema capitalista na sociedade brasileira, importa assinalar a reestruturação produtiva por que a economia vem passando, principalmente no que se refere às mudanças operadas no mundo do trabalho e do processo produtivo, graças à expansão das novas tecnologias, que teve como consequência: o desemprego estrutural, a desestabilização dos trabalhos estáveis, enfim, a precarização do trabalho. Para tanto, será necessário contextualizar a organização do trabalho e da escola na sociedade industrial dos séculos XVIII, XIX e XX, a fim de observar as relações e influências estabelecidas. Tal discussão configura-se parte de uma pesquisa que teve por objetivo analisar a interação entre o cotidiano educacional e a constituição de uma práxis educativa nas iniciativas de formação continuada de professores (as) do ensino fundamental, realizadas pelo Estado do Tocantins no município de Tocantinópolis. Enquanto procedimento metodológico fez-se a opção pela pesquisa bibliográfica e o estudo de caso. A entrevista semi-estruturada foi a principal técnica utilizada na coleta de dados. As análises indicaram alguns pontos para reflexão, dentre eles: que as reformas neoliberais submetem os profissionais da educação à precarização do trabalho, sobretudo com a pauperização de sua vida pessoal e profissional, além da sobrecarga, do desânimo e do desajustes que passam a envolver seu trabalho dentro da escola. Também, apresentam duas situações: uma institucionalizada, promovida pela política de formação do Estado, que não leva à constituição da práxis, e outra, vivida na essência do coletivo docente da escola pesquisada que poderia ser chamada de “subversiva”, onde se percebeu elementos que potencialmente favorecem a sua existência. Conclui-se que face a situação real do trabalho e formação docente é pertinente dizer que nada é conclusivo, tudo permanece aberto sem uma solução definitiva que se transforma em desafio que não se encerra neste trabalho.

**Palavras-chave:** trabalho. formação docente. cotidiano educacional.

## **1. INTRODUÇÃO**

Este trabalho discute as implicações da precarização do trabalho docente, na sua formação e na prática pedagógica, provocada por políticas econômicas e sociais adotadas em atendimento ao sistema capitalista vigente, com intuito de desvendar contraditórias influências do referido sistema no aprofundamento das desigualdades sociais com reflexos no cotidiano escolar.

Para compreender o contexto das políticas do sistema capitalista na sociedade brasileira, importa assinalar a reestruturação produtiva por que a economia vem passando, principalmente no que se refere às mudanças operadas no mundo do trabalho, graças à expansão das novas tecnologias. Para tanto, será necessário contextualizar a organização do trabalho e da escola na sociedade industrial dos séculos XVIII, XIX e XX, a fim de observar as relações e influências estabelecidas, especialmente os reflexos nas reformas educacionais.

Diante do exposto, se exige um olhar minucioso para a formação continuada dos professores, pois esta vem assumindo posição de destaque nas políticas públicas que quase sempre vão ao encontro das exigências econômicas e sociais estreitamente ligadas a ideologia dominante. Nesta perspectiva, a formação continuada aparece associada à melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em seu cotidiano escolar. Daí surge a referida pesquisa que teve objetivo analisar a interação entre o cotidiano educacional e a constituição de uma práxis educativa nas iniciativas de formação continuada de professores (as) do ensino fundamental, realizadas pelo Estado do Tocantins no município de Tocantinópolis.

## **2. O MUNDO DO TRABALHO E O MUNDO DA ESCOLA**

O sistema educacional brasileiro, na sua totalidade, ainda prepara a força de trabalho para a produção de mais-valia, o que significa dizer em termos comparativos que ele se pauta pelas normas da organização europeia das fábricas do início da Revolução Industrial do século XVIII. Neste processo, fica clara a ruptura entre a economia de subsistência e o trabalhador autônomo e, entre a economia de mercado e o trabalhador assalariado.

A divisão do trabalho, qualquer que seja, reduz o trabalhador a um mero cumpridor de tarefas, alheio ao produto e ao processo de produção e, portanto, submete-o ao ritmo da máquina e à desqualificação profissional. Daí nasce o operário que executa operações parceladas, mecanizadas e repetitivas com o objetivo de extrair o máximo de mais-valia para o capital.

Martins (apud CARNEIRO, 1988, p. 16) afirma que, “sendo o capital nada mais, do que trabalho humano acumulado, trabalho de muitos e anônimos trabalhadores, é um produto social, contraditoriamente acumulado nas mãos particulares do capitalista [...]. O capital é o produto do trabalho não pago que excede àquele que se materializou em salário”.

Assim, mais-valia é a forma mais rigorosa do sistema capitalista de explorar o trabalhador assalariado que, possuindo somente sua força de trabalho, vende-a aos donos dos meios de produção em troca de um salário, transformando-o, assim, em um valor de troca como qualquer outra mercadoria.

Enguita (1993, p.149) em sua análise da mais-valia descreve assim, o processo da exploração capitalista:

Quando o capital passa da extração de mais-valia absoluta – prolongamento da jornada de trabalho – à extração da mais-valia relativa – aumento da produtividade do trabalho – quer dizer, quando passa da compra e da ação de pôr em relação em diversos momentos do processo produtivo, a organização a seu modo do próprio processo de trabalho, da subsunção formal à subsunção real do trabalho ao capital, a alienação passa, por sua vez, de fenômeno da circulação a ser a essência da produção.

Ou seja, para o capitalista, a mais-valia absoluta consiste no aumento direto da mais valia, pois ela estende a jornada de trabalho, mas mantém o salário constante. E a mais-valia relativa implica aumentar a produtividade, fazendo com que o trabalhador produza mais, via introdução de máquinas modernas, em menor tempo de trabalho, sem reduzir a jornada de trabalho.

Incapaz de compreender a totalidade do processo produtivo, do fruto de seu trabalho e, tampouco de perceber que é seu trabalho que aumenta o lucro do capitalista, o trabalhador operário se aliena de tal forma, a ponto de não perceber que, ao contrário do que parece, é o capital que depende do seu trabalho. Então, o trabalhador, ao perder o poder de decisão sobre si mesmo, sobre o processo produtivo e sobre o uso de seu tempo, se submete à

proletarização e à exploração do capitalista, como forma de garantir sua sobrevivência.

Por outro lado, à medida que o capitalismo se desenvolve, a classe trabalhadora, também se organiza para combater a intensidade do trabalho e a exploração dos donos do capital, pressuposto este que, na explicação de Marx e Engels (2001, p. 37) dá origem a um processo de resistência operária na e pela qual,

[...] inicialmente operários entram em luta isoladamente; em seguida, operários de uma mesma fábrica; depois, operários de um setor industrial, em um mesmo local, contra um mesmo burguês, que explora diretamente. Dirigem seus ataques não somente contra as relações burguesas de produção; dirigem-nos também contra os próprios instrumentos de produção; destroem as mercadorias estrangeiras concorrentes, quebram máquinas, incendiam fábricas, procuram reconquistar a posição desaparecida do artesão medieval.

Assim, a fábrica e tudo o que ela representa é rejeitada pelos trabalhadores, que de trabalhadores “livres” passaram a trabalhadores assalariados e controlados. Estes e outros motivos respondem pela resistência popular dos diversos segmentos, entre eles o dos camponeses e artesãos, que não se dispuseram a contribuir com o dono do capital para o seu enriquecimento a qualquer preço, tal como Enguita (2004, p.29) expõe abaixo:

Os trabalhadores já não podiam decidir os objetivos de seu trabalho, nem controlar seu processo produtivo, nem determinar livremente o uso de seu tempo. Ao contrário, deveriam submeter-se às rotinas da organização coletiva do trabalho e da regularidade necessária para o máximo aproveitamento do oneroso maquinário.

Esses obstáculos antepostos aos planos do dono do capital, que não conseguiu mão-de-obra para as modernas fábricas e a resistência operária daí decorrente, provocam por parte do capitalista, a prática do trabalho forçado e com ela toda uma estrutura de repressão.

Não satisfeitos com a recusa dos trabalhadores da nova ordem social, os donos do capital, que já não se comprometiam ao máximo com a produção, recorreram a uma sistemática de integração do operariado às novas relações sociais de produção, de forma a moldá-lo no sentido de obter dele uma aceitação dócil e passiva. Era a reinvenção da escola, assim descrita por Enguita (1989, p.29 e 30):

A alienação do trabalhador dos fins, meios e processos de seu trabalho, sua submissão às exigências tanto do autocrata (o empresário) como do autômato (máquina), sua motivação mediante recompensas extrínsecas (salários), sua indiferença em relação ao conteúdo do trabalho, sua deferência à autoridade na empresa, suas relações competitivas no mercado de trabalho: tudo isso tem sua antecipação na escola. A sala de aula é a primeira bancada de trabalho do futuro trabalhador, e o professor, seu primeiro capataz – embora ambos suavizados [...].

Desta forma, pode-se dizer que a escola passou a exercer um papel importante na promoção das relações sociais da produção capitalista como forma de preparar o indivíduo para o processo de trabalho dominante. Ela representa então, uma passagem menos conflitiva para o mundo do trabalho, com ênfase no disciplinamento através do controle das atitudes e do comportamento dos alunos/as, mais do que da construção do conhecimento, propriamente.

Posto este cenário salta aos olhos uma semelhança inconfundível entre a organização da produção fabril com as relações sociais vivenciadas na escola, principalmente no séc. XIX e em escolas tradicionais do século XX e provavelmente no século XXI, no que se refere à: submissão discute a autoridade do professor; à burocracia; ao disciplinamento, generalizado; à divisão interna do trabalho escolar (surgimento dos especialistas), decorrente da divisão social e técnica do trabalho no sistema capitalista. Tudo isso contribui para uma desqualificação do processo pedagógico desenvolvido pelos/as professores/as, ou seja: a fragmentação do trabalho dos/as professores/as e do corpo administrativo; predomínio do trabalho docente isolado com pouco envolvimento com o coletivo da escola; falta de compreensão da totalidade das ações e do planejamento escolar; avaliação fechada na aferição de nota. Estas características, pois, fizeram com que a escola, de acordo com Enguita (2004), se aproximasse do processo de produção das indústrias, porém fragilizado na sua função, a construção de conhecimento.

O contexto capitalista aqui exposto exige analisar as três revoluções industriais como fatores dessa nova ordem e, ao mesmo tempo responsáveis pela mudança da organização do trabalho, que daí resultou, bem como os seus reflexos na escola, tal como descrita por Enguita (2004, p. 37) assim:

A primeira revolução industrial, cujo cenário inicial foi o norte da Europa e que não casualmente se identifica com a máquina a vapor, com os altos fornos, com o tear automático ou com a estrada de ferro, foi, antes

de tudo, uma revolução nas dimensões dos meios de produção e, devido a isso, na estrutura da propriedade. A segunda revolução industrial, cujo cenário inicial foram os Estados Unidos, e que se identifica com o taylorismo e o fordismo (e com a grande cooperação, isto é, com a concentração do capital por meio das sociedades por ações) foi, sobretudo, uma revolução nas dimensões e, por isso, nas formas de organização do trabalho (e do capital) e, portanto, na estrutura da autoridade. A terceira revolução industrial, que também qualificamos como tecnológica, ou científicotécnica – a que vivemos hoje – com um cenário mais difuso, porém localizado em certas regiões interconectadas, embora não contíguas, que são viveiros das novas tecnologias centradas na informática e nas telecomunicações, é, acima de tudo, uma revolução nas dimensões e no papel do conhecimento (a ciência e a tecnologia) e, portanto, na estrutura da qualificação.

Além do cenário, o autor supracitado (2004, p. 38) aponta traços específicos de cada uma dessas revoluções, como por exemplo, as renovadas acepções da nova divisão social, em que a primeira revolução industrial consolida a burguesia como classe privilegiada, com a contrapartida de um proletariado que se via obrigado a vender seu trabalho em troca de um salário. A segunda revolução industrial amplia a proliferação da burocracia, subordinando os trabalhadores definitivamente ao processo de trabalho; e, a terceira revolução industrial que ao trazer consigo o desenvolvimento e o fortalecimento das profissões, distingue nos grupos de trabalhadores os não qualificados e os pouco qualificados, concorrentes um e outros com as máquinas aos postos de trabalho, de menor custo.

Concretamente, a terceira revolução industrial aumentou a importância do conhecimento e, conseqüentemente, da escola. Assim, é preciso ressaltar que a educação sempre esteve diretamente ligada às formas de organização da economia e da política capitalista, o que leva a escola e as instituições formadoras a ajustarem seus projetos políticos e pedagógicos ao desenvolvimento de uma gama variada de competências, habilidades e capacidades exigidas pela empregabilidade. Todavia, paralela a esta situação, surge a crise estrutural do emprego, que traz consigo: desemprego, desestabilização e precarização do trabalho.

Sob esta ótica, é preciso saber quais políticas estão sendo difundidas na oferta da educação básica para todos, e qual a sua relação com as necessidades do capital, a fim de estabelecer os pressupostos que irão orientar as diretrizes governamentais da educação básica e superior vinculadas a um

projeto de desenvolvimento econômico e, às políticas educacionais voltadas ao ajuste e à nova ordem mundial de produção.

Então, mediante a pergunta, qual o tipo de educação? Enguita (2004, p. 41) responde, observando que a educação não seria mais o modelo das fases da manufatura e do fordismo da sociedade industrial, mas que traria outro ingrediente, que apresenta a seguir:

A relevância crescente da informação e do conhecimento desloca o peso da qualificação do componente operacional para o profissional e de ambos para o científico [...]. A aprendizagem profissional tem de ser, sobretudo, mais abstrata, já que se trata de adquirir um conhecimento a partir do qual deverão ser abordados os casos particulares, e um pouco mais ativa, já que o profissional deverá atuar por conta própria. A aprendizagem científica tem de ser ainda um pouco mais abstrata e, sobretudo, muito mais ativa (mais crítica em face do saber estabelecido), já que cabe ao cientista questionar e renovar os conhecimentos existentes.

Neste enfoque, então, as instituições formadoras buscarão propiciar uma qualificação que garanta um exercício profissional de qualidade, o que significa buscar estratégias que favoreçam a boa formação e um desenvolvimento profissional, que possibilite aos estudantes dominar e interpretar conceitos, elaborar os seus próprios e aplicá-los em situações concretas.

Diante, pois, de exigências cada vez mais impositivas no mundo do trabalho, é preciso ressaltar que a formação dos docentes exige que estes profissionais desenvolvam conhecimentos cada vez, mais complexos para fazer frente a situações, às vezes, paradoxais. Isso exige que os docentes busquem aprofundar e aprimorar seus conhecimentos e a sua prática pedagógica, atualizando os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, como condição de desenvolver uma prática social transformadora.

Estas exigências pressupõem um profissional capaz de lidar com as mais diversas situações no cotidiano escolar, entre elas a de saber lidar com as diversidades em todas as suas dimensões.

Daí, a importância de se refletir sobre a formação continuada, em virtude de ser requerida da escola e do professor (a) uma aproximação gradativa da visão crítica da realidade econômica e social contemporânea. Esta conexão entre a forma como a economia se estrutura e a organização e o desenvolvimento

do currículo na escola, portanto, não é determinista ou simplista, mas estabelece um vínculo profundo com a sociedade.

Assim, no âmbito educacional ou escolar, torna-se importante apreender o que se constitui como “cotidiano e não cotidiano” na prática docente, o que possibilita a constituição da práxis educativa, tendo como foco de análise o processo de formação continuada. Adota-se no âmbito desta pesquisa, como denominação de cotidiano docente todo o espaço de formação intraescolar, que pode possibilitar processos de aprendizagens, a constituição do ser particular e genérico.

### **3. FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁXIS NO COTIDIANO DOCENTE**

A pesquisa desenvolvida sobre Trabalho e Formação Docente: pontos e contrapontos para o cotidiano educacional teve como objetivo analisar a interação entre o cotidiano educacional e a constituição de uma práxis educativa nas iniciativas de formação continuada de professores (as) do ensino fundamental, realizadas pelo Estado do Tocantins no município de Tocantinópolis. A referida pesquisa buscou analisar o triênio 2005-2007 dos Programas de Formação Continuada oferecido pela rede estadual de ensino do Município de Tocantinópolis, tendo como lócus uma escola<sup>1</sup> que atua do 1º ao 5º ano, considerada referência na cidade.

Para coleta dos dados necessários a esta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações em encontros de formação continuada. As entrevistas aconteceram com 07 professoras<sup>2</sup> que atuam na escola desde 2002 quando havia um projeto de formação continuada próprio da instituição, denominado “Aprender para crescer”. Na atualidade, a escola adota como projeto de formação a proposta do Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna (IAS), que foi instituída em toda a rede estadual de ensino do Estado do Tocantins a partir de 2005. Este Programa introduziu políticas de

---

<sup>1</sup> Para fins de preservação da identidade das pessoas entrevistadas, optamos por não mencionar seus nomes, bem como o nome da escola pesquisada.

<sup>2</sup> Optamos por usar o termo professora, no feminino, pelo fato de na escola pesquisada só haver docentes do sexo feminino.

alfabetização e de acompanhamento de resultados nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

No que tange ainda sobre as políticas educacionais para formação do professor, é bom esclarecer que a modalidade de Formação Continuada passou a existir na rede estadual de ensino do Tocantins a partir do ano 2000, em virtude da avaliação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) apontar para resultados muito altos de abandono e reprovação. Assim, sob a gerência da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC), através das Diretorias Regionais de Ensino (DREs) e Unidades Escolares, passaram a ser operacionalizados grupos de estudos, encontros presenciais e telepresenciais com os docentes da rede estadual, visando à melhoria da qualidade de ensino da educação básica.

Para uma maior compreensão da formação continuada oferecida às professoras da rede estadual de ensino, ver a tabela I, abaixo:

Tabela I: Formação Continuada

<b>Momentos de formação</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Periodicidade</b>	<b>Público atendido</b>	<b>Responsáveis</b>
Capacitação Circuito Campeão	16 h	Bimestral	Professoras do 1º ao 5º ano	Técnicos da DRE, Coordenação Pedagógica das escolas
Dias Pedagógicos	8 h	Bimestral	Professoras do 1º ao 5º ano e funcionários em geral da escola	Coordenação Pedagógica Direção Escolar
Programa Salto para o Futuro (TV Escola)	1 h cada programa	Semanal	Professoras do 1º ao 5º ano	Coordenadora da Sala de Vídeo
Formação Programa Se Liga	8 h	Quinzenal	Professoras atuantes no Programa	Técnicas do Programa ligadas à DRE
Formação Educação Especial	16 h	Bimestral	Profissionais atuantes nas Salas de Recurso	Técnicas do Programa ligadas à DRE e SEDUC
Formação à distância (Focos 2 e 3 do Instituto Ayrton Senna - IAS)	36 h – presencial 36 h – em casa	Bimestral (Momento presencial)	Professoras do 1º ao 5º ano	Coordenação Pedagógica

Fonte: Pesquisa realizada em 2007.

O quadro evidencia, a priori, o caráter fragmentado destas formações, pois não há uma relação direta de um momento com o outro. Em outras palavras, isto demonstra que há uma grande quantidade de encontro prevista no

calendário, mas tais encontros, não se articulam entre si, pois cada etapa tem um fim em si mesmo, conforme o público alvo, programa e temática.

No que se refere à pesquisa junto com os professores sobre a distribuição e quantidade de formação continuada oferecida pela SEDUC conforme exposto na tabela acima, as professoras responderam que não vêem uma relação direta de um momento com o outro, considerando-os repetitivos, fragmentados, não percebendo uma sequência entre eles e ainda são insuficientes. A fala das professoras revelou ainda que, cada etapa tem um fim em si mesmo. É preciso vencer a pauta até o final, pois não há garantia do que ficar pendente ser retomado na etapa seguinte.

Quando perguntadas de que forma elas procuram tirar as dúvidas que elas têm na condução do dia-a-dia em sala de aula do Programa Circuito Campeão, constatou-se que algumas professoras ficam com suas dúvidas por não ter a quem perguntar, referindo-se a questões pré-estabelecidas pelo Programa Circuito Campeão, como por exemplo, os itens constantes nas fichas de leitura que se ligam às matrizes de habilidades direcionadas a cada série, dúvidas que não podem ser sanadas pelas coordenadoras da escola. Isto é, de acordo com as matrizes de habilidades do Circuito Campeão, um aluno ou aluna matriculado (a) no 2º ano, já deverá ler textos, ao iniciar o ano letivo, variando apenas se é fluentemente ou com dificuldades, caso a professora tenha algum (a) aluno (a) que ainda não esteja neste estágio não há onde ela possa registrar seu desempenho. A ficha não comporta mais situações divergentes a esta, e os dados devem bater, ou seja, o número de alunos matriculados na sala deve corresponder ao número de alunos registrados nas fichas.

São situações como esta que surgem nos encontros de Capacitação, que não ficam solucionadas e que a escola não sabe como resolver, devido ao caráter padronizado do programa, que parece não levar em consideração o ritmo diferenciado de cada discente no processo de aprendizagem. Este tipo de ocorrência leva a escola a fazer anotações a respeito da situação de cada aluno (a) no rodapé das fichas, mesmo não havendo espaço, pois nos documentos a serem enviados pela Internet só há espaço para os dados quantitativos.

Outro assunto que surge como questionamento, diz respeito às matrizes de habilidades para o 1º ano; pois de acordo com o programa, ao final do

ano letivo o aluno deverá se encontrar lendo pequenos textos, mas se ele ainda não estiver nesta fase, embora tenha avançado bastante em comparação ao seu desempenho no início do ano, qual será o procedimento? Reprovar este aluno, haja vista que no ano seguinte não haverá espaço na ficha para o aluno que ainda não lê textos?

Dentre as mudanças ocorridas nos encontros de formação o principal destaque foi à presença de mais regras e de questões burocráticas, as formações direcionadas somente para o Instituto Ayrton Senna e a ênfase dada nos encontros de formação à rotina a ser seguida em sala de aula.

Em síntese, observou-se que a respeito da estruturação da formação continuada cabem dois comentários: primeiro, que as professoras consideram importante à existência da formação continuada e valorizam os momentos de estudos, independente de quais sejam, pois veem nestes momentos, a possibilidade de se parar para analisar a prática de sala de aula, ação que sozinhas no dia-a-dia, têm dificuldade de realizar, em virtude da imersão na cotidianidade. Segundo, que de todos os momentos de formação, salvo algum engano, o que mais se encaminha para o que as professoras desejam é o Dia Pedagógico, pois nele a escola tem a possibilidade de um exercício maior de sua autonomia, principalmente em relação à tomada de decisões. Ressentem-se de uma presença maior de regras e de questões burocráticas nas formações e do direcionamento somente para o Instituto Ayrton Senna e a ênfase dada nos encontros de formação à rotina a ser seguida em sala de aula.

De um modo geral, foi observado que as Capacitações do Circuito Campeão “visam assessorar o gerenciamento de dados, acompanhando os resultados”, não objetivando desse modo, “auxiliar os (as) professores (as) a melhorar seu domínio de turma, de conteúdo ou na articulação entre as várias formas de se trabalhar os conteúdos”. Resguardadas às devidas proporções podemos fazer uma analogia com a história “O Rei está nu”<sup>3</sup>, pois tanto no caso da história como neste caso, questionar a sistemática posta pode significar admitir uma certa ignorância, haja vista, tudo está tão bem articulado e explícito, bastando somente desenvolver.

---

<sup>3</sup> Ver ANDERSEN, H. C. **Contos de Andersen**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

O conjunto de informações coletadas em se tratando das temáticas discutidas nas formações continuadas, leva-nos a considerar primeiramente, que as discussões realizadas nos encontros, especialmente nas Capacitações do Circuito Campeão, priorizam assuntos de cunho procedimentais, como por exemplo, a rotina de sala de aula, o preenchimento das fichas de frequência e de leitura, com ênfase em apenas duas áreas do ensino (Português e Matemática). Em segundo lugar, as temáticas, na maioria dos momentos de formação, não advém das reais necessidades e motivações das professoras, as falas que revelaram iniciativas que atendem a este critério se dirigiram aos Dias Pedagógicos.

Com base nos dados coletados podemos inferir que há dois tipos de reflexos dos encontros de formação continuada no cotidiano docente, um no âmbito pedagógico, relacionado mais diretamente com a prática de sala de aula e outro no âmbito político, isto é, com implicações nas condições/precarização de trabalho, na organização enquanto categoria profissional e na transformação da realidade local. Tal divisão somente pode ser feita a título de exposição das ideias, haja vista estes âmbitos se inter-relacionarem e mutuamente se determinarem.

Em relação ao primeiro (pedagógico), por um lado, não é possível desconsiderar os resultados da formação recebida na prática de sala de aula. Pois, unanimemente as professoras dizem que realizaram mudanças em suas práticas, a partir dos estudos feitos nos vários momentos de formação continuada. A maioria das professoras também avalia, de forma geral, que os estudos realizados nas formações contribuem com melhorias à sua prática docente, embora ressaltem que não concordam com a forma como estão estruturadas especificamente as Capacitações do IAS (Circuito Campeão e Se Liga). Isto fica claro no seguinte depoimento.

Professora X: Para o crescimento profissional contribui sim, mesmo que a metodologia seja a mesma, sempre as informações são bem vindas. O conhecimento vai ampliar. Não que a gente vá gostar da dinâmica das formações continuadas, mas que contribui, contribui. Aparecem autores novos, a gente não tem tempo de estar pesquisando, ou livros novos, diferenciados, e sempre as informações que as meninas trazem, de alguns autores, de algumas idéias são novas assim. Vai contribuir, mas não que a gente goste da formação do jeito que ela é.

Mas por outro lado, em sua totalidade os estudos e as mudanças estão mais voltados para os aspectos metodológicos, primordialmente em relação ao trabalho com produção de textos e atividades de leitura. Isto é, o que se configura como importante nos encontros, e em especial os que têm a gerência do IAS, é “o que fazer” em sala de aula (conteúdos – especificamente nas áreas de português e de matemática) e “como fazer” (instruções metodológicas – exemplo: rotina pedagógica). Pelas entrevistas realizadas e pelas observações das pautas de alguns encontros, constata-se uma total ausência sobre “o porquê fazer” (fundamentos teóricos), o que nos leva a deduzir que há um esvaziamento da condição essencial para a existência da práxis educativa.

Entende-se ser isto que justifica falas como: “o Circuito Campeão é um pacote”, “é um monte de regrinhas”, “é muito burocrático”. Falas que não foram percebidas nas vezes que se referiram aos Dias Pedagógicos e aos Encontros da Educação Especial. Nestes dois momentos se notou a preocupação em buscar os fundamentos teóricos das ações. Haja vista, serem nestes encontros que aparece concretamente a realização de estudos sobre assuntos que apresentam maior potencial ver o “porque” de determinadas ações serem necessárias, por que priorizar esta e não aquela ação.

Outro ponto que merece destaque, no âmbito pedagógico, é a priorização de apenas duas áreas do conhecimento (português e matemática) em detrimento das inúmeras outras, novamente em se tratando das Capacitações do IAS, resultando numa desmotivação dos professores em desenvolverem os conteúdos de outras áreas: ciências, história, geografia, artes e a própria educação física, que, como se faz necessário lembrar, as professoras também ministram, e que conforme mencionamos no tópico sobre as atividades que realizam na escola, demonstraram ter dificuldades em virtude de pouco conhecimento na área. Sabe-se que o tempo que se tem para a realização das formações, seria pouco, se fizemos uma relação direta com a quantidade de conhecimentos sistematizados e que podem ser adquiridos. Mas, não se pode deixar de perceber uma tendência à hierarquização dos conteúdos curriculares. Corroborada pela ênfase nos resultados (quantificação) das ações e no discurso (por parte da SEDUC e da DRE) de caráter mais administrativo e até mesmo

econômico, que políticopedagógico, ou seja, a ênfase recai no gerenciamento de dados.

Embora saibamos que os termos “sucesso”, “fracasso”, “gerenciamento”, não se restrinjam somente ao setor empresarial, temos conhecimento que foi a partir dele que a educação escolar os incorporou, como é o caso da composição do currículo. Foi a partir da necessidade de se ter pessoal qualificado no sentido de saber operar as máquinas, demanda posta pelo mercado de trabalho e do então desenvolvimento industrial, que alavancou a escolarização de massa, conforme já mencionamos no primeiro tópico deste artigo.

Vemos com mais receio ainda a adoção de um modelo de formação que prima por aspectos técnico/metodológicos em detrimento de uma fundamentação teórico/político/pedagógica. Haja vista, dentre outras questões, a partir deste período, a sequência de conteúdos didáticos vir determinada pela proposta oficial do Estado. Determinação, que ficou bem clara, na a uma m trabalhar o que achavam importante, mas sim o que as matrizes de habilidades determinava"o conhecimento na S) para compfala de uma das representantes da DRE (no encontro de capacitação), quando esclareceu que as professoras “não deveriam trabalhar o que considerassem importante, mas sim o que as matrizes de habilidades determinassem”.

Caminha-se aqui para um viés que revela que a formação pensada pelo IAS, e instituída no Estado do Tocantins, de 2005 para cá, faz com que as professoras cada vez mais mergulhem na cotidianidade, ou seja, num cotidiano gerido pelo pensamento repetitivo, em virtude de compor-se de um volume de atividades que exige constantemente um exceder de suas cargas horárias de trabalho, além do que normalmente, pelo seu caráter processual, o exercício do magistério já exige. É importante ter como foco de análise que a existência de uma práxis educativa significa em primeiro lugar olhar com atenção o tipo de cotidiano docente vivido pelos docentes. Tal análise deve levar em consideração as condições de vida destas profissionais dentro e fora da escola. Caso contrário, podemos ingenuamente achar que basta “querer” para que as mudanças aconteçam. E neste sentido compartilhamos de alguns dos questionamentos feitos por Mariz (2003, p. 71) quando diz que:

Pensar processos de formação desprezando ou não tratando a questão do cotidiano, com a profundidade necessária, não seria um dos elementos que dificultam os resultados dos mesmos? O quanto essa questão é considerada, por exemplo, quando se constrói os programas governamentais de alcance nacional de formação inicial e continuada? [...] Um determinado processo de formação quando desconsidera questões típicas da vida cotidiana dos educadores, educadoras, educandas e educandos e das organizações, não acaba por criar uma 'bolha' onde a realidade é idealizada?

Questionamentos estes que também nos fazemos, principalmente quando se olha para a rotina pedagógica das professoras, por exemplo, a intensificação da atividade de reforço, sem que sejam dadas as condições objetivas para isto.

A fala de uma das professoras indicou que para se chegar à práxis é necessário tempo e respeito aos ritmos de aprendizagem, pontos colocados em cheque, diante das exigências do mercado (SILVA, 2002, 2003; KUENZER, 2005) que adentram no espaço da escola e mais especificamente na sala de aula.

Assim, parafraseando Freire (1997), acreditamos que ensinar exige, dentre outras coisas: reflexão crítica sobre a prática; apreensão da realidade; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e reconhecer que a educação é ideológica. Conhecimentos, que em nossa opinião, não se consegue por meio da simples instituição de programas instrucionais, mas sim, na valorização efetiva trabalho docente com formações que contemplem a unidade entre teoria e prática.

#### **4. CONCLUSÕES RETICENTES...**

Com base no quadro assinalado, podemos dizer em primeiro lugar que as políticas educacionais constituídas especialmente nas últimas décadas, estão cada vez mais respaldando os interesses internacionais do capitalismo, significando, salvo algum engano, um novo perfil de "colonialismo", que traz em sua essência um aprofundamento das exclusões sociais, direcionadas cada vez mais para dentro das instituições públicas, dentre elas a escola.

Outra observação pertinente, diz respeito à formação docente que é portadora de desencontros e de tensões (SILVA, 2002), entre as reivindicações

da classe de professores (as) e o que é instituído pelo governo federal. Delineiam-se então, desafios escondidos na complexa realidade vivida, um deles é a necessidade de se compreender as políticas educacionais, desvelando as ideologias subjacentes às mesmas. Ideologia esta que perpassa toda a história da educação brasileira, determinando e sendo determinada por um sistema educacional dualista, na sua essência, construído com o propósito de perpetuar a classe dominante no poder. Este aspecto se estabelece por meio da concepção de unidade escolar, retratando uma visão ideologicamente dominante que atribui à escola a função de educar e formar todas as crianças, a partir de uma base comum, garantia da redução paulatina das “diferenças” entre os graus, tipos e especialidades de ensino. Passando-se desta maneira uma imagem ilusória da educação como unificada e unificadora de todas as classes sociais.

É importante destacar ainda, que para se entender toda esta estrutura complexa, ideológica e dual da escola, torna-se imprescindível deixar de vê-la sob uma ótica idealizada e perceber seu caráter dialético que reflete as condições contextuais existentes.

Nossa conclusão reticente é de que há uma relação entre cotidiano e práxis, mesmo que em alguns momentos se aproxime mais do conceito de “práxis repetitiva” de Lefebvre (1991), ou seja, de algo que se incorporou e se passa a reproduzir, mas que carrega um grau de consciência sobre o que se faz. Esta relação, no entanto, aparece de maneira limitada e pontual, advindas de iniciativas gestadas pelas professoras e não por meio da formação oferecida oficialmente pelo Estado. Por conseguinte, pensar as questões levantadas, mais do que encontrar respostas é construir um caminho aprendente, onde precisamos exercitar e aprofundar o ouvir e o ver, acreditando que é no encontro com o outro que aprimoramos o que sabemos e o que somos.

## 5. REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **A revolta camponesa de Formoso e Trombas**. 1988. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CUNHA, Luis Antonio. **Uma leitura da teoria da Escola Capitalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, Escola e Ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educar em tempos incertos**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 24, n.82, abr. 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTERDBR, 2005 (Coleção Educação Contemporânea)

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

MARIZ, Ricardo Spíndola. **O cotidiano como práxis pedagógica emancipatória na formação em processo de alfabetizadoras (es) de camadas populares**: o caso do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – DF. 2003. 80f. .Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Brasília – UNB, Brasília – DF, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista em 1848**. Tradução de Sueli Tomazzini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2001.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública. **Cadernos CEDES**, dez. 2003, vol. 23, n. 61, p. 283-301.



Nome do arquivo: Trabalho e formação docente pontos e contrapontos para  
o cotidiano educacional TEXTO COMPLETO  
Diretório: C:\Users\Arinalda\Documents  
Modelo: C:\Users\Arinalda\AppData\Roaming\Microsoft\Modelos\  
Normal.dotm  
Título: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EA  
CENTRALIDADE NO COTIDIANO EDUCACIONAL  
Assunto:  
Autor: Arinalda e Família  
Palavras-chave:  
Comentários:  
Data de criação: 24/04/2012 05:14:00  
Número de alterações:8  
Última gravação: 24/04/2012 11:46:00  
Salvo por: Arinalda  
Tempo total de edição: 16 Minutos  
Última impressão: 24/04/2012 11:50:00  
Como a última impressão  
Número de páginas: 18  
Número de palavras: 6.092 (aprox.)  
Número de caracteres: 32.900 (aprox.)