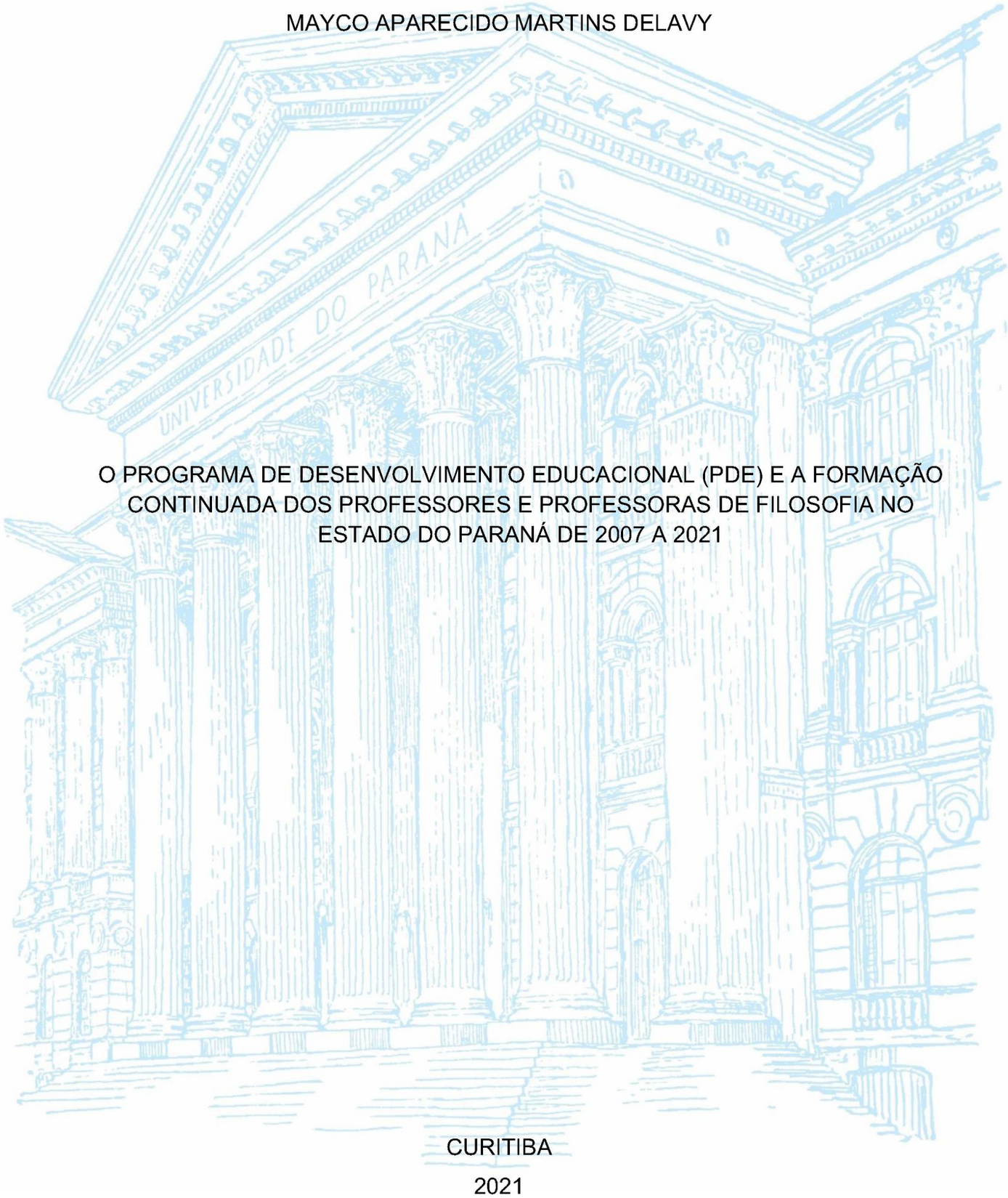
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MAYCO APARECIDO MARTINS DELAVY



O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE) E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DE FILOSOFIA NO ESTADO DO PARANÁ DE 2007 A 2021

CURITIBA

2021

MAYCO APARECIDO MARTINS DELAVY

O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE) E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DE FILOSOFIA NO ESTADO DO PARANÁ DE 2007 A 2021

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

CURITIBA

2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Delavy, Mayco Aparecido Martins.
O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e a formação continuada dos professores e professoras de filosofia no estado do Paraná de 2007 a 2021 / Mayco Aparecido Martins Delavy. – Curitiba, 2021.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Geraldo Baluino Horn

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Professores – Formação. 4. Páxis (Filosofia). 5. Educação continuada – Programa de Desenvolvimento Educacional - Paraná. I. Horn, Geraldo Balduino. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **MAYCO APARECIDO MARTINS DELAVY** intitulada: **O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE) E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DE FILOSOFIA NO ESTADO DO PARANÁ DE 2007 A 2021**, sob orientação do Prof. Dr. GERALDO BALDUINO HORN, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 20 de Dezembro de 2021.

Assinatura Eletrônica
28/12/2021 18:58:31.0
GERALDO BALDUINO HORN
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
22/12/2021 10:51:37.0
LUCIANA DA SILVA TEIXEIRA
Avaliador Externo (CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
28/12/2021 19:27:49.0
GISELLE MOURA SCHNORR
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
22/12/2021 09:13:13.0
LUIZ APARECIDO ALVES DE SOUZA
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ IFPR)

Esperando os Bárbaros

- Que esperamos na ágora?
É que os bárbaros chegarão hoje.
Por que no Senado uma tal inação?
- Por que os Senadores estão sem legislar?
Porque os bárbaros chegarão hoje.
Que leis farão agora os Senadores?
Os bárbaros quando chegarem legislarão.

- Por que nosso imperador tão cedo se levantou,
e, diante da porta mais alta da cidade, está sentado
em seu trono, solene, cingindo a coroa?
Porque os bárbaros chegarão hoje.
E o imperador espera receber
o chefe deles. Além disso, preparou
para dar-lhe um pergaminho, onde
lhe registrou muitos títulos e dignidades.

Porque nossos dois cônsules e nossos pretores saíram
hoje com suas togas vermelhas, bordadas?
Porque puseram braceletes com tantas ametistas,
e anéis com esplêndidas, brilhantes esmeraldas?
Por que empunham hoje preciosos bastões
de prata e de ouro excelentemente incrustrados?
Porque os bárbaros chegarão hoje;
E tais coisas deslumbram os bárbaros.

- Por que nossos hábeis oradores não vêm como sempre
proferir seus discursos, falar sobre suas preocupações?
Porque os bárbaros chegarão hoje;
e eles se aborrecem com eloquência e arengas.

- Por que de repente começou esta inquietude
e por que a confusão? (como se tornaram graves as fisionomias!)
Por que rápido se esvaziam as ruas e as praças,
E todos voltam para casa muito apreensivos?
Porque anoiteceu e os bárbaros não vieram.
E alguns chegaram das fronteiras,
e disseram que já não há bárbaros.

- E agora que será de nós sem bárbaros?
Esses homens eram uma solução.

(Konstantinos Kaváfis, 2006)

À Raquel Zanini, A e Ω, e o desvelar
amoroso da pseudoconcreticidade.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Geraldo Balduino Horn pelo processo de orientação e escuta que se deu sob uma perspectiva de cuidado.

À professora Giselle Moura Schnorr, pelas sugestões conceituais e pela abertura de horizontes proporcionados a partir das reflexões vivenciadas no Grupo de Estudos sobre o pensamento de Paulo Freire.

Ao professor Luiz Aparecido Alves de Souza pela leitura cuidadosa e precisa da versão de qualificação dessa dissertação, além das inúmeras indicações conceituais no campo das políticas de formação continuada.

À professora Luciana da Silva Teixeira pelas reflexões sobre a precarização docente que nos abriram outras portas de análise durante a banca de qualificação dessa dissertação.

Aos integrantes do NESEF que me abriram um campo conceitual completamente novo de leitura de mundo, sociedade e educação.

Ao Daniel J. Gonçalves pela amizade e leitura crítica na fase final do processo de pesquisa.

À Eliane D. Zaionc, pela leitura da versão final do presente texto, amizade e companheirismo diário na profissão docente.

À Adriana Tremarin, pela ajuda na composição dos mapas desta dissertação.

Aos amigos Ana Zanini, Edgar Iastrenski, Caroline Zanini, Victor Sobrinho e Wanderley Honório Vitor, conexão com o mundo da vida durante a pandemia Covid-19 que ainda teima em perdurar.

À Raquel Zanini pela leitura atenta e carinhosa, pelas provocações e partilhas, pela presença em todos os momentos dessa pesquisa.

Aos meus irmãos, Marlon e Michel, e à minha mãe, Sonia, pelos ensinamentos recebidos ao longo da vida.

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo analisar a formação continuada dos professores e professoras de filosofia do Paraná de 2007 a 2021 por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR) nos limites do estado burguês. Para tanto, analisamos o contexto político e histórico-social da aprovação do PDE-PR, com a Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004, a Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, o Documento Síntese, os cadernos de formação da APP-SINDICATO (1999 a 2005) e os artigos produzidos pelos docentes de filosofia de 2007 a 2016 que concluíram o processo formativo. Essa pesquisa parte do reconhecimento que este programa se configurou como uma conquista importante da categoria, de modo que tal vitória sempre se viu ameaçada pelas contradições operadas pelos interesses da burguesia autocrática brasileira submissa aos ditames internacionais. Utilizamo-nos da metodologia de análise documental e da categoria de dialética da concreticidade (KOSIK) como chave para a compreensão das contradições inerentes à formação PDE-PR. O conceito de práxis (VÁZQUEZ) articula uma visão ontológica que vê no ser professor e professora a defesa de um/a intelectual que produz, de modo ontocriativo (KOSIK), as condições emancipatórias do seu trabalho (FREIRE). A categoria de produção docente se apresenta como visibilidade material de uma/a profissional capaz de compreender a sua ação rompendo as barreiras da pseudoconcreticidade que define o projeto de uma educação subcapitalista que só se efetiva com toda a sua força se ancorada em uma proposta de formação (continuada) também subcapitalista, destituindo da docência a sua capacidade ontocriativa.

Palavras-chave: Práxis, Formação Continuada, Emancipação, Ontocriatividade, Professor(a) Intelectual, Pseudoconcreticidade.

ABSTRACT

This research aims to analyze the continuing education of philosophy professors in Paraná from 2007 to 2021 through the Educational Development Program (PDE-PR) within the limits of the bourgeois state. Therefore, we analyzed the political and social-historical context of the approval of the PDE-PR, with Complementary Law Nº. 103, of March 15, 2004, Complementary Law Nº. 130, of July 14, 2010, the Synthesis Document, the training notebooks from APP-SINDICATO (1999 to 2005) and articles produced by philosophy professors from 2007 to 2016 who have completed the training process. This research starts from the recognition that this program was configured as an important achievement of the category, so that such victory has always been threatened by the contradictions operated by the interests of the Brazilian autocratic bourgeoisie submissive to international dictates. We used the methodology of document analysis and the category of dialectics of concreteness (KOSIK) as a key to understanding the contradictions inherent in the PDE-PR training. The concept of praxis (VÁZQUEZ) articulates an ontological vision that sees in being a teacher and teacher the defense of an intellectual who produces, in an ontocreative way (KOSIK), the emancipatory conditions of his/her work (FREIRE). The category of teacher production presents itself as the material visibility of a professional capable of understanding her/his action, breaking down the pseudoconcreticity barriers that define the project of a sub-capitalist education that is only effective with all its strength if anchored in a also sub-capitalist (continued), training proposal depriving teaching of its ontocreative capacity.

Keywords: Praxis, Continuing Education, Emancipation, Ontocreativity, Intellectual Teacher, Pseudoconcreticity.

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 - DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS CONCLUINTES DO PDE-PR DE FILOSOFIA POR NRE 51
MAPA 2 - PROFESSORES E PROFESSORAS CONCLUINTES DO PDE-PR DE FILOSOFIA POR MUNICÍPIO 52

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – LINHAS DE ESTUDO E SEUS DETALHAMENTOS 104
QUADRO 2 – PRODUÇÕES PDE 2007-2016 122

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TOTAIS DE PROFESSORES/PROFESSORAS ESPECIALISTAS DO ESTADO 45

TABELA 2 - SITUAÇÃO PROFESSORES/PROFESSORAS DE FILOSOFIA DO PARANÁ.....

TABELA 3 - INDICADORES DE MONITORAMENTO DOS PROGRAMAS SISTEMA DE AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM, FORMAÇÃO EM AÇÃO E RENOVA ESCOLA - SETOR 3, EDUCAÇÃO - 1º SEMESTRE DE 2019..... 60

TABELA 4 - TRANSFERÊNCIA DE RECURSOS PÚBLICOS DA EDUCAÇÃO PARA EMPRESAS PRIVADAS ENTRE 1999 a 2002 90

TABELA 5 – PROFESSORES/PROFESSORAS ORIENTADORES/AS E IES: PDE-PR 2007-2016..... 126

LISTA DE SIGLAS

APP-SINDICATO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná

BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

IBF - Instituto Brasileiro de Filosofia

IES- Instituições de Ensino Superior

IPCA – Índice Nacional de Preços ao Consumidor

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LRF - Lei de Responsabilidade Fiscal

LDBEN – Lei de Diretrizes de Bases Nacionais da Educação Nacional

NESEF – Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia e Educação Filosófica

NRE - Núcleos Regionais de Ensino

PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional

PNE – Plano Nacional de Educação

PT – Partido dos Trabalhadores

QPM - Quadro Próprio do magistério

SEED – Secretaria da Educação e do Esporte

SETI – Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UnB – Universidade de Brasília

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE ABREVIATURAS

PDE-PR – PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 7

2. UM PROJETO DE FORMAÇÃO LIBERTADORA NOS LIMITES DO ESTADO BURGUÊS 16

2.1 OS LIMITES DA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA SOB O COMANDO DE UMA AUTOCRACIA BURGUESA 29

3. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ: SUA CONCEPÇÃO, SUA HISTÓRIA E SUAS CONTRADIÇÕES MATERIAIS 35

3.1 O PDE-PR E SUAS CONTRADIÇÕES: DO GOVERNO RICHA À ADMINISTRAÇÃO DE CARLOS MASSA JÚNIOR 55

3.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PARANÁ E SUA GÊNESE A PARTIR DA DÉCADA DE 1970 73

3.3 A MATERIALIDADE DA LUTA CONTRA A CONCEPÇÃO DE ALIGEIRAMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: AS REVISTAS E CADERNOS PEDAGÓGICOS DA APP-SINDICATO DE 1997 A 2005 77

3.4 PDE-PR E A PROPOSTA DE ESTUDO PARA DISCIPLINA DE FILOSOFIA: DOS AVANÇOS DA PROPOSTA À LIMITAÇÃO DO PROPOSTO: O APAGAR DAS LUZES 96

4. PRÁXIS E EDUCAÇÃO FILOSÓFICA 110

4.1 PRÁXIS E RESISTÊNCIA: A MATERIALIDADE DO PENSAR ESPELHADA NO QUE SE PRODUZ 119

CONSIDERAÇÕES FINAIS 136

REFERÊNCIAS 140

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem relação com minha práxis educativa iniciada em 2008[1]. Nesses mais de 13 anos, atuei na educação popular, no Ensino Fundamental e, nos últimos anos, divido-me entre as esferas pública e privada, como orientador pedagógico do Ensino Fundamental II e professor de filosofia no Ensino Médio.

No percurso trilhado nessas duas primeiras décadas do século XXI, muito mudou na conjuntura política e econômica do Brasil. A esperança progressista vivida na primeira década, com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder Executivo, cedeu lugar às políticas de retrocesso e desmantelamento do Estado legitimadas pelo golpe jurídico-parlamentar que promoveu Michel Temer (MDB) à Presidência (2016-2019) e criou as condições ideais para a vitória, nas urnas, de um projeto político voltado à destruição dos avanços sociais alcançados nos últimos 30 anos de governo democrático.

Destarte, os retrocessos não se deram apenas no cenário nacional. O mundo supostamente *global* começou a ceder espaço para as fissuras políticas do enclausuramento e polarização de classes, culturas, crenças e política, demonstrando, no campo da divisão social do trabalho e da composição de classes antagônicas, o caráter inconciliável da lógica exploratória que expropria e mata a dignidade humana. A esperança fruto de uma *consciência crítica* (FREIRE, 2018a, p. 139) começou a obnubilar-se e a crise, categoria alimentadora das reformas e retrocessos, ganhou força e corpo passando a justificar, como veremos, uma infinidade de contrarreformas educativas que afetaram as condições de vida e trabalho da docência no Estado do Paraná.

Hoje, atuando como professor e orientador pedagógico nas esferas pública e privada, experiencio duas realidades muito díspares. Enquanto nesta tenho contato com condições materiais que permitem a construção de um projeto pedagógico não submisso ao reino das necessidades vitais, naquela vemos professores também, em sua maioria, com excelente formação acadêmica mas

[1] Dado o caráter pessoal dessa Introdução, utilizarei a primeira pessoa quando apresentar elementos de minha biografia profissional. No restante texto, manteremos a terceira pessoa como padrão de escrita. O mesmo procedimento será utilizado na Conclusão da presente pesquisa.

sem condições concretas para a realização de um trabalho que subsidie o estudante com oportunidades concretas de pesquisa e acesso ao mundo da cultura. Tal experiência me permite dialogar também com as condições reais e materiais de uma educação séria, assentada sob as bases de uma formação continuada que não prescinde do estatuto histórico-científico à dispor do intelectual que assume a função social e formativa das próximas gerações (SEVERINO, 2002, p. 185). Todavia, mesmo em lócus com melhores condições de vida e trabalho para os docentes, e amplitude de aprendizagens para os estudantes, os impactos de uma educação vista sob a perspectiva do fetiche da mercadoria também se fazem presentes e ameaçam, constantemente, a condução de um projeto pedagógico progressista, a cada dia mais fragilizado pelas reformas empresariais no campo educativo.

A educação vista como um produto pode, ou não, ser consumida de acordo com os interesses do cliente. As consequências das reformas administrativas para a educação é tornarmos a escola um espaço submisso aos interesses dos clientes. Tal submissão à produção de "mercadorias", além de destruir a construção do projeto pedagógico, destitui da docência a liberdade de cátedra relacionada profundamente com o patrimônio científico da cultura.

Na esfera pública, atuando nas periferias de Curitiba-PR, reconheço que o sonho de ver a emancipação intelectual, política e social da juventude, por meio do conhecimento e de um estado justo e equânime, fica a cada dia mais longínquo em função das limitações de acesso, permanência e sucesso dos estudantes à escola pública de qualidade. Me aterroriza pensar que o processo de emancipação pelo qual passaram aqueles meus primeiros estudantes das periferias de Belo Horizonte-MG, uma década depois formadas e formados professoras, engenheiros, advogadas, biomédicos, bibliotecárias, entre outras, tenha sido uma exceção fugaz, uma gota no oceano de mais de cinco séculos de manutenção das desigualdades em um país cujas primeiras políticas públicas se referem à divisão de seu *território* em 15 lotes de terras, as *Capitanias Hereditárias,* "doadas" a 14 "capitães donatários" que pouca ideia tinham do território que estavam a "receber".

Profissionalmente é desolador imaginar que daqui a mais dez anos todo o trabalho realizado como professor tenha servido apenas para legitimar uma formação aligeirada sem a devida busca pela pergunta fundamental sobre "o que

são as coisas" (SEVERINO, 2002, p, 187), mais do que formar para que se aprenda fazer coisas.

Com Apple (2017, p. 11), nos perguntamos, "a educação pode mudar a sociedade?" De que *mudanças* falamos quando defendemos que existe na educação um potencial revolucionário que assombra os estratos reacionários das sociedades capitalistas? Paulo Freire (1991), o educador popular de Angicos e do mundo, nos abre uma senda a trilharmos de modo teórico-prático:

> Os educadores progressistas sabem muito bem que **a educação não é a alavanca da transformação da sociedade**, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo. **A eficácia da educação está em seus limites.** Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, pode alguma coisa. A nós, educadores e educadoras de uma administração progressista, nos cabe ver o que podemos fazer para competentemente realizar. (FREIRE, 1991, p. 30, grifo nosso).

O limite, neste caso, tem uma função didático-epistemológica porque nos questiona duplamente: em primeiro lugar porque nos conduz a pensar de onde partimos e a perguntar sobre quais são as nossas múltiplas determinações materiais; em segundo lugar, porque lança o nosso olhar para o futuro, para uma *esperança utópica* que teima em vislumbrar para além dos limites impostos pela opressão que não nos torna sujeitos, mas objeto. Ora, se o ser *eficaz* da educação se encontra justamente em seus limites, como pensá-los sob uma perspectiva crítica? Pois é justamente a partir do recorte de um desse limites, a saber, o limite da formação continuada da docência nos marcos do estado burguês, que se desenvolveu meu problema de pesquisa, com foco no Programa de Desenvolvimento Profissional (PDE-PR) dos docentes da disciplina de Filosofia.

Tal programa, como veremos, nasceu profundamente enraizado nas lutas por melhorias de condições de formação dos trabalhadores e trabalhadoras da educação pública paranaense e se mostrou como uma grande vitória da categoria. Mas, as vitórias favoráveis à classe trabalhadora, nos limites do estado burguês, estão sempre ameaçadas pelos interesses das classes dominantes, desenvolvendo-se sob uma superfície de instabilidades. Diante desse cenário, nosso problema de pesquisa tem como pergunta: como se deu a

criação e implantação do Programa de Desenvolvimento Profissional (PDE-PR) para os professores e professoras de filosofia no estado do Paraná (2007-2021)?

Nosso principal objetivo no horizonte dessa problemática é compreender que a dinâmica de *avanços e retrocessos* na política de formação continuada PDE-PR, mais que uma exceção, operou como um princípio orientador do Estado. Diante da natureza do presente problema de pesquisa, compreendemos que a leitura dialético-concreta se justifica como uma opção teórico-metodológica, mas também política, tendo nos "produtos" da docência, nos artigos produzidos pelos professores e professoras PDE-PR de Filosofia, um lugar privilegiado para pensarmos a materialidade do ensino a partir do que se *cria* para que o ensino aconteça.

Para tanto, a metodologia de trabalho utilizada foi de análise documental, com foco principal nas legislações que balizaram o PDE-PR desde a sua criação até o ano de 2021 e nas produções dos artigos dos docentes de filosofia de 2007 a 2016. No caso dos artigos, o encurtamento do recorte se deu por dois motivos: i) entre 2017 e 2018 não houve abertura de edital para formação continuada via PDE-PR; ii) a turma concluinte do PDE-PR 2019-2020 não teve suas produções publicadas no portal da SEED-PR em função das várias mudanças perpetradas pelo governo estadual sem a consulta da classe trabalhadora em educação do estado do Paraná.

Os documentos produzidos pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, APP-Sindicato, nos serviram de base material para situarmos o campo das políticas não apenas sob a perspectiva de avanços e retrocessos nos limites do estado burguês, como também de resistências e lutas com vitórias históricas, mesmo que sempre ameaçadas. Os Cadernos Pedagógicos de 1999 a 2005 foram as nossas principais consultas.

Assim, consideramos os objetivos periféricos a seguir no processo de desvelamento de nosso problema de pesquisa:

i) Identificar os avanços e retrocessos da categoria docente sob a égide da burguesia autocrática (FERNANDES, 2020a);

ii) Analisar o contexto histórico-político que foi plano de fundo desde a luta da categoria pela criação do PDE-PR até a sua derrocada no presente.

iii) Examinar, sob uma perspectiva crítica, os principais documentos que nortearam a formação continuada realizada via PDE-PR de 2004 a 2021 com foco na disciplina de Filosofia (leis, documentos orientadores, Linhas de Pesquisa).

iv) Evidenciar a práxis como conceito central na produção docente ontocriativa, presente tanto nos documentos da APP-Sindicato, como nos artigos PDE-PR da disciplina de filosofia.

Situado o nosso problema de pesquisa, objetivo central e objetivos periféricos a ele vinculados, faz-se necessário evidenciar algumas indicações de ordem contextual e conceitual. Em primeiro lugar, por mais que se negue, hoje, a pertinência de uma análise macroestrutural que parta de uma noção primeira de luta de classes para a compreensão dos conflitos que nos assolam enquanto sociedade planetária, o problema da desigualdade, e da manutenção dela, permanece atual. Segundo Grespan (2012, p. 23, grifo do autor),

> Ao caracterizar a sociedade civil-burguesa como capitalista, isto é, pelo poder fundamental que nela exerce o capital, Marx a caracteriza ao mesmo tempo por estar sujeita crises determinadas pelo modo complexo com que atua o próprio capital. A ligação entre a dimensão do poder do capital sobre as demais relações sociais e a dimensão da crise que também lhe é intrínseca não é evidente, contudo, até porque o uso generalizado e corriqueiro da expressão *crise* no vocabulário atual banalizou e tornou impreciso o significado dela, correspondendo genericamente à noção de desagregação e decadência em uma esfera qualquer da sociabilidade.
> Assim, para resgatar em toda a sua riqueza o significado que o conceito de *crise* tem na obra de Marx, é necessário ultrapassar o aspecto de simples negatividade em geral e defini-lo enquanto negatividade imanente ao capital, enquanto manifestação de uma contradição constitutiva do capital.

A crise do capital opera como categoria política, como *negatividade imanente*, pois sem ela não se teria a manutenção de um sistema agindo *na* exclusão da diferença. Não há como compreender as relações entre formação continuada e condições de vida e trabalho da docência fora desse marco epistêmico limitador.

Em segundo lugar, a escolha pelos referencias críticos se deu justamente por compreendermos que no contexto da democracia restrita brasileira (FERNANDES, 2020b), materializada em um estado refém da sociedade civil, conceitos como mandonismo, conservantismo e tradicionalismo são chaves de leitura imprescindíveis para pensarmos a relação entre a proletarização docente

e as novas formas de precarização do trabalho intelectual. Os autores e autoras utilizados como referencial de pesquisa, em especial Karel Kosik (1926-2003), filósofo tcheco e militante marxista. Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011), filósofo e professor espano-mexicano, Michael W. Apple (1942), educador estadunidense filiado ao pensamento de Paulo Freire, István Mészáros (1930-2017), filósofo e educador húngaro, Florestan Fernandes (1920-1995), sociólogo e educador, contribuem para situarmos o problema da formação continuada integrada ao contexto da reestruturação produtiva (SOUZA, 2020, p. 20), passando a determinar a formação necessária para dar conta do processo de instrução paras os novos rearranjos do mundo do trabalho com base na acumulação flexível (ANTUNES, 2018, p. 139)

Em terceiro lugar, destacamos a presença da teoria e práxis de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) como um referente importante na presente pesquisa: "[Paulo Freire] pode servir de base para elaborarmos as propostas alternativas, mas propositivas de um outro projeto de sociedade, de um novo projeto, muito melhor do que o baseado no ideário neoliberal" (GADOTTI, 2001, p. 18). Vemos nessa possibilidade de *trans-formação* um aporte teórico-prático necessário que filia, ou deveria filiar, a pesquisa acadêmica ao serviço da transformação da sociedade,

> **O intelectual colonizado aprendeu com seus senhores que o indivíduo deve se afirmar. A burguesia colonialista martelara no espírito do colonizado a ideia de uma sociedade de indivíduos em que cada um se fecha na sua subjetividade**, em que a riqueza é a do pensamento. Ora, o colonizado que tiver a chance de se misturar ao povo durante a luta de libertação vai descobrir a falsidade dessa teoria. As formas de organização da luta já lhe propõem um vocabulário inabitual. O irmão, a irmã, o camarada são palavras proscritas pela burguesia colonialista, porque para ela meu irmão é a minha carteira, meu camarada é o meu 'jeitinho'. **O intelectual colonizado assiste, numa espécie de auto-de-fé, à destruição de todos os seus ídolos: o egoísmo, a recriminação orgulhosa, a imbecilidade infantil daquele que quer sempre ter a última palavra.** Esse intelectual colonizado, atomizado pela cultura colonialista, descobrirá também a consistência das assembleias de aldeias, a densidade das comissões do povo, a extraordinária fecundidade das reuniões de bairro e de célula. (FANON, 2015, p. 64, grifo nosso).

A figura do intelectual como categoria de transformação social, por meio da práxis, na medida em que se relaciona com os demais, produz uma teoria capaz de apreender processos materiais situados historicamente à luz da

tentativa constante de reinvenção ontocriativa do presente e intervir na sociedade transformando-a.

Tendo isso em mente, apresentamos, a seguir, a estruturação textual. No capítulo dois, intitulado *Um projeto de formação libertadora nos limites do estado burguês*, procuramos situar o estado dentro do marco hegemônico do Capital, compreendendo as rupturas institucionais sob a égide das *permanências dentro das rupturas*. O estado administrado a partir das contrarreformas[2], está à serviço da ideologia hegemônica do capital e as contradições da divisão social do trabalho são desveladoras desse processo de avanços e retrocessos das condições de vida, formação e trabalho dos professores e professoras.

No capítulo três, intitulado, *Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR): sua concepção, sua história e suas contradições materiais*, apresentamos a concepção do PDE-PR e as contradições presentes na lei à luz das implicações dispostas no capítulo dois. Se, por um lado, a política defende a melhoria da qualidade da educação pública paranaense, por outro limita substancialmente o acesso dos professores e professoras e submete a formação a uma política de contenção de gastos públicos. A análise dos desmandos de Renato Feder, atual Secretário de Educação (2021), e de Carlos Massa Júnior[3], Governador do estado do Paraná em exercício (2019-2022), só podem ser compreendidas dentro de um quadro mais amplo do receituário liberal imposto para a América Latina desde a década de 1970, culminando na transição da década de 1980 e 1990, nos governos de Álvaro Dias (1987-1991) e Jaime Lerner (1995-2003), tendo, nesse período, na figura de Roberto Requião (1991-1994) uma transição fluída da passagem do liberalismo em sua forma de estado de bem-estar social para o neoliberalismo nascente do Consenso de Washington (1989) e sua lógica do estado mínimo como articulador dos interesses privados.

---

[2] Para Florestan Fernandes, no contexto histórico-político brasileiro, o processo de revolução burguesa foi iluminado pelo conservadorismo de uma burguesia de caráter heteronômico, ou seja, a formação de uma classe burguesa autônoma no país nunca se efetivou de modo pleno, mas sempre em referência a um poder externo. Neste sentido, o processo contrarrevolucionário tornou-se ferramenta de poder da burguesia local para frear o desenvolvimento dos anseios das classes populares por melhoria de condições de vida. A violência, neste caso, se institucionalizou à serviço do Estado cativo do interesse das classes dominantes. O professor Ricardo Antunes (2018) retoma o conceito de revolução preventiva como chave de leitura para compreendermos as mudanças operadas no mundo do trabalho.

[3] Carlos Massa Júnior é filho do apresentador de televisão e empresário Carlos Massa, conhecido nacionalmente como Ratinho. A população, em geral, se refere ao governador como Ratinho Júnior. Nesta dissertação utilizaremos os dois nomes.

A compreensão da estrutura proposta para o PDE-PR é lida a partir desse cenário macro e de seus impactos para a formação continuada no Paraná.

Já no capítulo 4, *Práxis e Educação Filosófica,* aprofundaremos o lugar da práxis filosófica na formação docente dos professores e professoras do PDE-PR de filosofia. As produções docentes e a categoria de práxis são centrais nesse capítulo, pois destacam a natureza ontocriativa da docência e situam o campo dos retrocessos como uma estratégia de ataque à dimensão intelectual do ser professor/professora. Neste sentido, a relação inseparável entre a formação continuada e o ensino evidencia que os ataques à categoria são parte de uma agenda mais ampla que visa à precarização das relações humanas por meio de uma formação acadêmica cujo objetivo é o ensino para preenchimento dos quadros de subempregos uberizados[4] do contexto de um capital improdutivo que lança milhões de trabalhadores e trabalhadoras às periferias do sistema. Um resgate da natureza profissional do professor/professor aponta para o campo da utopia consciente.

Destacamos, ainda, que enquanto escrevíamos o presente texto, tivemos que repensá-lo com muita frequência em função das novas ações, por vezes materializadas em "novas" políticas públicas, de precarização da escola pública paranaense que ganharam velocidade ainda maior no biênio (2020-2021)[5].

---

[4] Segundo Filgueras e Antunes (2020, p. 32, grifo do autor), a "uberização do trabalho somente pode ser compreendida e utilizada como expressão de *modos de ser* do trabalho que se expandem nas plataformas digitais, onde as relações de trabalho são cada vez mais individualizadas (sempre que isso for possível) e invisibilizadas, de modo a assumir a *aparência* de prestação de serviços. Mas, os traços constitutivos de sua concretude, como veremos a seguir, são expressão de formas diferenciadas de assalariamento, comportando tanto obtenção de lucro, exploração do mais valor e também espoliação do trabalho, ao transferir os custos para seus/suas trabalhadores/as que passam a depender diretamente do financiamento de suas despesas, que são imprescindíveis para a realização de seu labor". Se pensarmos os efeitos da Covid-19 para as condições de vida e trabalho da docência, vemos que o processo uberização das relações da docência pode ser lido também sob a perspectiva da individualização do trabalho. Conforme veremos ao longo dessa pesquisa, a construção do conhecimento, para o professor e professora, se dá de modo ontocriativo. Tal processo de produção intelectual se dá também em relação a uma comunidade do saber. Neste plano, vemos que os ataques às condições de vida e trabalho do professor/professora como intelectuais incidem justamente na tentativa de reduzir a categoria de trabalho docente ao espaço restrito de sala de aula, roubando da docência a possibilidade de uma construção coletiva de conhecimento e pesquisa.

[5] Agradeço imensamente ao NESEF, Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia, vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) pelas discussões promovidas semanalmente com um grupo de professores e professoras dedicados ao ensino e pesquisa. Trata-se, sobretudo, de um grupo "constituído, principalmente, por professores do ensino médio e universitário de Filosofia e alunos da graduação e [que] tem por finalidade debater questões relacionadas ao ensino de filosofia, particularmente da educação básica, bem como desenvolver iniciativas no sentido de consolidar a presença desse componente nos currículos" (NESEF, 2021).

A compreensão material do apresentado a seguir se configura, também, como caminho de resistência e defesa do lugar imprescindível da filosofia na sociedade brasileira em construção. Entretanto, a luta e resistência não se dá no plano abstrato de discussões de ideias, mas no campo concreto da práxis humana que se vê impelida a aceitar o mundo como um dado, legitimando-o em suas contradições materiais, ou negá-lo em sua forma e conteúdo sob a perspectiva de uma transformação social profunda, mantendo "viva a crítica do capitalismo como sistema injusto que não pode resolver as contradições estruturais que geram suas injustiças na natureza ... [transformando o] o homem em meio, instrumento ou mercadoria" (VÁZQUEZ, 2002, p. 211).

Reforçamos que também para o campo da formação continuada da docência o problema da práxis "como atividade humana transformadora da natureza e da sociedade" inaugura o momento em que "a filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento" para a transformação social (VÁZQUEZ, 2011, p. 111), se fazendo uma questão de fronteira a definir a ruptura com os limites do estado burguês.

2. UM PROJETO DE FORMAÇÃO LIBERTADORA NOS LIMITES DO ESTADO BURGUÊS

> O Estado na sua composição na base material antagônica do capital não pode fazer outra coisa senão proteger a ordem sociometabólica estabelecida, defendê-la a todo custo, independentemente dos perigos para o futuro da sobrevivência da humanidade. Essa determinação representa um obstáculo do tamanho de uma montanha que não pode ser ignorado...Pois, sob as circunstâncias que se desdobram da crise estrutural irreversível do capital, o Estado se afirma e se impõe como a montanha que *devemos* escalar e conquistar.
>
> *A Montanha que devemos conquistar*, Istiván Mészáros (2015).

O presente capítulo discorrerá sobre os marcos hegemônicos que nos permitem situar o Estado dentro de um quadro de contradições que tende a ocultar a perpetuação e manutenção das desigualdades. A formação continuada dos professores e professoras de filosofia se dá nos limites desses marcos que compõe a base material contraditória do Estado burguês. Para tanto, julgamos importante destacar que a linha de pesquisa à qual nos filiamos nesse processo de desvelamento da realidade é *Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação.* A cultura, enquanto conceito sociológico, deve ser compreendida como o solo onde se desenrolam os fios materiais que constituem as possibilidades e limites do existir social; o ensino, tanto *em si* (formação) como em-*si*-para-si (autoformação) põe em jogo o sujeito nas congruências de seus determinantes sociais exigindo dele um ato existencial de liberdade que marca a passagem das determinações externas para a livre autodeterminação que definirá o lugar-no-mundo do sujeito agente em relação à cultura; já os processos formativos constituem e movimentam o ser-vivo de quaisquer instituições que se propõem a ensinar. Nesses processos formativos é que se revelam as concepções explícitas e implícitas da utopia formativa que se defende.

Na sociedade burguesa os limites do estado, se por um lado, apresentam-se como condição de possibilidade *para*, por outro impõem uma grande barreira, na maioria das vezes intransponível, para a realização de um projeto educativo sem as amarras de uma sociedade de classes e capaz de uma superação substantiva das desigualdades que compõe a gênese da sociedade civil moderna, ou sociedade de consumidores, como queiramos.

Neste plano, uma leitura histórica da educação paranaense sob a perspectiva da formação continuada do PDE-PR se dá à sombra de uma ruptura ou legitimação da alienação do ser humano por ele mesmo. Toda educação é eminentemente política, não nos ensinou Paulo Freire? A questão não está na defesa ou no ocultamento de uma ideologia e/ou compreensões políticas, mas na percepção subjacente a todo ato humano de entendimento e intervenção na realidade:

> Nesse sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê,* portanto *contra quem e contra o quê* desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: educação da política. Entendemos então, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder. (FREIRE, 2011, p. 35, grifo do autor).

É na relação dialética entre a educação e a política – educando-nos nos politizamos e politizando-nos nos educamos – que devemos buscar essas condições que nos limitam, mas também, na medida em que são negadas por outras formas de organização e resistência, nos oportunizam os espaços de mobilização social e nos instigam à "impaciente paciência" que compreende que nenhuma mudança se "faz da noite para o dia e sem luta" (FREIRE, 1991, p.26). Por isso que,

> **Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, o que distingue as épocas econômicas. Os meios de trabalho** não são só medidores do grau de desenvolvimento, do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também **indicadores das condições sociais nas quais se trabalha.** (MARX, 2020, p. 296. grifo nosso).

É analisando os instrumentos e condições ofertados para o exercício da docência, nos espaços que constituem a nossa identidade de professor e professora, que objetivamos o trabalho, pois o trabalho se une ao seu objetivo subjacente na medida em que é trabalhado. Os seres humanos constroem a história, mas nem sempre possuem a consciência da história que eles mesmos tecem: "o trabalho não só produz objetos e relações sociais, com um caráter alienante em ambos os casos, como também produz o próprio homem" (VAZ, 2011, p. 127).

Não há, nesse caso, como realizar um processo dialético de compreensão de quaisquer campos educacionais sem uma "teoria geral da alienação" que nos permita gradativamente descrever os determinantes históricos permanentes e provisórios que nos amarram, mas que também podem nos libertar na medida em que nos insurgirmos contra eles,

> Essa adoção crítica do ponto de vista do trabalho representou uma concepção do proletariado não simplesmente como uma força sociológica diametralmente oposta ao ponto de vista do capital – e, consequentemente, permanecendo na órbita deste último –, mas como uma força histórica *autotranscendente* que não tem como não suplantar a *alienação* (isto é, a *forma de objetivação* historicamente dada) no processo de realização de seus próprios fins imediatos que por acaso coincidem com a 'reapropriação da essência humana'). (MÉSZÁROS, 2016, p. 65-66, grifo do autor).

Os limites do estado burguês e do seu aparato intervencionista muitas vezes mascaram a capacidade autotranscendente de *suplantar* a alienação na sua forma histórica e objetivada. Reapropriarmo-nos de nossa essência humana não significa, aqui, retomarmos a um estágio anterior e universalmente abstrato, uma "totalidade especulativa", mas emergir *na e para* a ação praxiológica sobre o mundo humano[6] criado pelo sujeito:

> O quadro de referência da sua crítica não é alguma 'totalidade especulativa' (hegeliana) abstrata, mas a *totalidade concreta* da sociedade em desenvolvimento dinâmico, percebida a partir da base material do proletariado como força histórica ('universal') necessariamente autotranscendente. (MÉSZÁROS, 2016, p. 66, grifo do autor).

Ora, uma análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, o PDE-PR, tornado política pública desde 2004, deve se colocar em diálogo o cenário de contradições que não oculte a perpetuação das desigualdades. O poder da hegemonia, aqui, transpassa as políticas, os sujeitos, a realidade, o senso-comum, pois supõe uma visão de totalidade e não apenas um esquema estático que analisa os determinantes sociais nos termos da estrutura/superestrutura lançando mão de um "marxismo" vulgar:

---

[6] Tal visão ontológica dialoga profundamente com uma antropologia que reconhece no ser humano o seu ser sujeito. Também em Freire (2018a, p. 57) encontramos essa defesa: "Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar, (comunicar e participar) são exclusividade do existir. O existir é individual, contudo só se realiza na relação com outros existires".

> Temos de enfatizar **que a hegemonia não é única**; ao contrário **suas próprias estruturas internas são muito complexas e devem ser renovadas, recriadas e defendidas de forma contínua**; pelo mesmo motivo, podem ser constantemente desafiadas e, em certos aspectos, modificadas. É por isso que, ao invés de simplesmente falar 'da hegemonia' ou 'de uma hegemonia', gostaria de propor um modelo que permite esse tipo de variação e contradição, com seus conjuntos de alternativas e seus processos de mudança. (WILLIAMS, 2011, p.52).

É importante compreendermos as permanências e rupturas, por exemplo, no desenvolvimento histórico dos direitos dos professores e professoras, no modo como a função social da docência de desenvolveu sempre em relação direta com a função social da educação ou do ensino.

Essas visões paradigmáticas se desenvolvem no campo daquilo que poderíamos chamar de *rupturas dentro das permanências*, ou seja, por mais que em dado momento tenhamos avanços substantivos no campo dos direitos dos professores e professoras, da defesa de uma escola pública de qualidade, de uma visão democrática do ensino e da aprendizagem, esses avanços nunca caminham longe de um certo "retrocesso" na medida em que, facilmente, desembocam em estágios de percepção e autopercepção arcaicos e dificilmente imaginados quando se vive em um "clima" de lutas e conquistas de mais direitos sempre ameaçados pelo Capital:

> Não se trata apenas da profundidade que esse processo alcança, selecionando, organizando e interpretando nossa experiência. O processo está continuamente ativo e adaptando-se, não se trata apenas do passado, de embalagens vazias de uma mesma ideologia que pode ser mais facilmente descartada. O processo só pode funcionar em uma sociedade complexa, se for algo mais substancial e flexível do que qualquer ideologia abstrata imposta. Assim, temos de reconhecer os significados e valores alternativos, as opiniões e atitudes alternativas, até mesmo alguns sentidos alternativos de mundo, que podem ser acomodados e tolerados dentro de uma determinada cultura efetiva e dominante. (WILLIAMS, 2011, p. 54-55).

A compreensão de uma noção de hegemonia com fronteiras mais largas, fluídas e complexas, com ramificações simbólicas em um tecido social imbricado e em constante mudança nos parece um ponto de partida teórico mais fiel à materialidade da cultura. Devemos situar a "alienação" dentro de um quadro conceitual enredado nas tramas de uma sociedade não binária. Em termos de política, educação e economia não podemos, com tanta segurança, falar de um

ele e um *nós*, de "esquerda x direita", mas de processos de subjetivação que dialogam de modo dinâmico e constante.

Com isso não estamos hipostasiando realidades díspares da política e ideologia, mas situando-as em um campo de disputas simbólico-materiais que se desenrolam no palco do estado burguês.

Mesmo Lenin, ao tratar das "tarefas" de uma nova educação nascida no seio da Revolução Russa que convulsionou a noção burguesa de trabalho, conhecimento e produção, ainda que em um *ethos* demasiado rural e pré-industrial, não descartou a necessidade de uma transição em que se aprenda com a história e se compreenda o que há, nas determinações anteriores ao processo revolucionário, o que há de importante na constituição de um novo projeto societário:

> Coloca-se, pois a questão de como temos de articular tudo isso para aprender o comunismo. O que devemos adotar da velha escola, da velha ciência? A velha escola declarava que queria criar homens instruídos em todos os domínios e que ensinava as ciências em geral. Sabemos que isso era pura mentira, uma vez que toda a sociedade se baseava e se apoiava na divisão dos homens em classes, em exploradores e oprimidos...**Por isso, ao condenar a antiga escola, propomo-nos a tomar dela unicamente aquilo que nos é necessário para conseguir uma verdadeira educação comunista...é preciso saber distinguir o que na velha escola há de mau e o que há de útil para nós; é preciso saber escolher o que é indispensável para o comunismo.** (LENIN, 2015, p. 15-17, grifo nosso).

Os processos transitórios entre perspectivas políticas distintas se dão muito mais na forma de fronteiras que dialogam entre si, que de abismos intransponíveis. Assim, quando na primeira década dos anos 2000, a categoria de professores e professoras do estado do Paraná[7], após mais de meio século

[7] Sobre o histórico da organização sindical dos professores e professoras do Estado do Paraná, a "Primeira organização criada pelos professores e professoras - da rede pública de ensino - do Paraná, em 26 de abril de 1947, a entidade tem uma história repleta de sonhos, lutas e muita ousadia. E foi através da união que ela tornou-se cada vez mais importante. Em 13 de dezembro de 1981, numa assembleia realizada em Ponta Grossa, a entidade unificou-se com a Associação do Pessoal do Magistério do Paraná (APLP), fundada em 06 de maio de 1967, e com a Associação do Pessoal do Magistério do Paraná (APMP), fundada em 09 de dezembro de 1972. Oito anos depois, em 18 de março de 1989, numa assembleia histórica realizada em Londrina, a APP, livre do impedimento imposto pela ditadura militar, pôde assumir a condição de sindicato, passando a denominar-se: APP-Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais no Paraná. Já os funcionários e as funcionárias das escolas estaduais, organizaram-se primeiramente na Associação dos Servidores das Escolas Estaduais do Paraná (Aseep), depois transformada em Sindicato dos Servidores dos Estabelecimentos Estaduais de Ensino do

de história como categoria organizada, consegue a regulamentação na forma de lei de uma política pública de formação continuada, inclusa no Plano de Carreira dos professores e professoras da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE-PR), essa vitória não se efetivará na forma de um direito inalterável, mas sofrerá continuamente as agruras de se efetivar em um Estado à serviço do capital rentista. É preciso reconhecer as permanências e rupturas, pois as políticas são implementadas por decreto, mas as mentalidades e subjetividades, não.

A compreensão dessas fronteiras interconectadas é que nos permite reconhecer os avanços e retrocessos das políticas públicas de formação continuada no Paraná. Quando, por exemplo, analisamos o histórico dessas políticas[8] percebemos movimentos dialéticos que aproximam muito o contexto da década de 1990 ao que vivemos hoje (2021) na educação pública estadual: a privatização de uma noção pública, a terceirização, a retirada de direitos históricos por meio de decretos, deliberações, instruções normativas se fazem presentes com toda a sua força.

Segundo Gentili (1998, p. 15, grifo do autor),

> Desde o início dos anos setenta – e tendo como marco de origem a ditadura militar imposta no Chile, logo após a queda do governo constitucional de Salvador Allende –, o programa de reformas desencadeado pelo neoliberalismo na América Latina expandiu-se progressivamente a quase todos os países da região. Por um lado, a frágil institucionalização que marcou a transição para a democracia naquelas nações que superavam a traumática experiência de longas ditaduras, e, por outro, as peculiaridades de regimes políticos democráticos de caráter tutelar e com alto grau de corrupção nos poucos países que não enfrentaram governos de *facto* durante esse período, constituíram fatores propícios para a expansão do neoliberalismo na América Latina. A poderosa hegemonia que foi alcançando esse projeto acabou de cristalizar-se durante os anos oitenta, a partir da aplicação de um conjunto de reformas orientadas para garantir um rigoroso produto da chamada crise da dívida.

Essa "frágil institucionalização" das nossas instituições democráticas marca a identidade brasileira como um país cujo Estado nada mais é que uma extensão imediata das classes dominantes no poder, classes essas submissas

---

Paraná (Sinsepar), em assembleia realizada em 28 de novembro de 1988. Por fim, transformou-se em Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública do Paraná (Sinte), em 10 de agosto de 1990" (APP-SINDICATO, 2021a).

[8] Uma análise mais detalhada desse histórico será realizada no capítulo 3 dessa dissertação.

a uma noção de capitalismo predatória, com olhos sempre voltados à Europa, à América do Norte, ou ao Capital transnacional.

Também em Paulo Freire, na obra *Educação como Prática de Liberdade* (2018a), encontramos a mesma análise. Segundo o autor, a sociedade brasileira viveu, na década de 1960, um período de transição, de

> Choque entre um *ontem* esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que se caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador. Verifica-se, nessas fases, um teor altamente dramático a impregnar as mudanças de que se nutre a sociedade. Por que dramática, desafiadora, a fase de trânsito se faz então enfaticamente um tempo de opções... Nessas fases, repita-se, mais do que nunca, se faz indispensável a integração do homem. Sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples joguete. (FREIRE, 2018a, p. 64, grifo do autor).

Como bem sabemos, esse processo de transição ocorrido no ambiente político-cultural de 1964 terminou com um Golpe Civil Militar que lançou o Brasil em um período em que o "ontem", mesmo esvaziado, tomou o poder e ditou as regras por 21 anos. A "sociedade fechada" só pode se firmar se conduzida pelo autoritarismo capaz de calar os anseios populares:

> Temas como democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitos outros de que decorriam tarefas específicas, tinham uma tônica e uma significação que já não satisfazem [satisfaziam] à sociedade em trânsito. (FREIRE, 2018a, p. 65-66).

Neste sentido, o autoritarismo de que lançam mão as classes dominantes não é um acidente de percurso. Ele é dimensão estruturante da política em uma sociedade de classes engendrada desde o nascimento do capitalismo industrial. Segundo Florestan Fernandes (2019, p. 51-52),

> A sociedade de classes é irrigada por relações autoritárias, em todos os seus níveis de organização, funcionamento e transformação.
> O capitalismo industrial não engendra sozinho essa realidade. Mas, ele responde pelos dois extremos de concentração de poder – do poder econômico ao nível da produção e da fábrica, e do poder político ao nível da dominação burguesa e da máquina estatal. De um lado, temos que considerar as implicações estruturais e dinâmicas da mais-valia relativa que impõe formas próprias de despotismo burguês no âmago do conflito básico, vinculado à propriedade privada dos meios de produção e à expropriação do trabalhador...De outro, temos de considerar as implicações estruturais e dinâmicas de uma ordem social que se funda na desigualdade econômica, social e política engendrada por essa forma de produção (e de reprodução da ordem), a qual vincula o despotismo burguês ao Estado nacional e à democracia representativa...Do micro ao macro, a sociedade capitalista contém toda uma rede [de] relações

> autoritárias, normalmente incorporadas às instituições, estruturas, ideologias e processos sociais, e potencialmente aptas a oscilar em função de alterações de contexto (ou, mesmo, de conjunturas adversas) tendendo a exacerbar-se como uma forma de autodefesa dos interesses econômicos, sociais e políticos das classes possuidoras e dominantes (ao nível institucional ou ao nível global).

A estrutura conceitual proposta pelo professor Florestan contribui para a compreensão dos limites impostos pelo estado burguês a uma formação de professores e professoras crítica e não reformista. Essa ordem social que se funda na desigualdade econômica é o que justifica o despotismo burguês que tem a seu serviço o Estado Nacional, a democracia representativa, as formas de constituição identitária, a educação, a escola. A desigualdade epistemológica só pode existir dentro de um quadro mais amplo de precarização que não pode conviver com a criticidade e com a ideia de libertação.

Por isso que a qualquer sinal de vitória ou manutenção de uma lógica progressista, a violência deve agir como "apaziguadora" do ordenamento jurídico e social. Neste sentido, o Paraná com toda certeza se destaca no cenário nacional quando, já na década de 1980, bombas, cavalos e cães foram utilizados para "convencer" os professores e professoras de que suas reivindicações estavam em ruptura com os marcos regulatórios de um neoliberalismo ainda nascente nos meandros da política pública nacional.

As relações autoritárias, pois, estão *incorporadas às instituições e estruturas* e, diante de qualquer *oscilação, a* violência tende a *exacerbar-se* na defesa dos interesses das *classes possuidoras* e *dominantes,* configurando um *circuito fechado* que marca o poder institucional nesses (re)arranjos sociais[9].

A violência se encontra na gênese do sistema econômico de capital, utilizada para a neutralização das pressões sociais em busca de mais direitos. Novamente recorremos à análise lucida e assustadoramente atual de Florestan

---

[9] Para aprofundamento do tema, ler: FERNANDES, Florestan. **Circuito fechado: quatro ensaios sobre o "poder institucional".** São Paulo: Globo, 2010. A obra reúne textos que cronologicamente vão de 1966 a 1976. Neles, Florestan perfaz uma análise sociológica e conceitual para a compreensão das dinâmicas do poder institucional dentro de uma teoria geral do autoritarismo tanto na América Latina como no Brasil. A participação dos militares e das forças armadas nesse processo não pode ser desconsiderada, segundo o autor: "A ideia de que a América Latina é uma região na qual golpes de Estado são uma rotina política tornou-se comum. Tendo-se em vista a participação dos militares nesses golpes, o melhor estudo sociológico sobre o fenômeno mostra que, de 1930 a 1965, os países latino-americanos sofreram cento e um golpes militares de estado com êxito" (FLORESTAN, 2010, p. 147). Para uma visão atualizada ver ESTRADA (2019).

Fernandes na compreensão dos caminhos sociais que levaram, por exemplo, ao Golpe Civil Militar de 1964, chamado de "revolução" pelos extratos golpistas,

> A 'revolução' se operou como um mecanismo político. Os setores dominantes das classes altas e média não tinham outro recurso, para se protegerem das consequências diretas ou indiretas do novo modelo de desenvolvimento econômico, social e cultural, senão neutralizar as crescentes pressões internas, favoráveis às reformas estruturais e democráticas. O uso calculado do Estado e a utilização da violência organizada para alcançar determinados fins foram os meios de ação e de autodefesa que encontraram à sua disposição... a 'revolução' deu origem a um golpe de Estado reacionário e nasceu como uma contrarrevolução, um assalto ao poder organizado pelos e para os privilegiados, em sociedades nas quais os miseráveis constituem a maioria. (FERNANDES, 2019, p. 154).

O clima social e político vivido pelo Brasil a partir de 2013 dialoga profundamente com a análise feita por Fernandes. A *violência organizada e calculada* do Estado foi utilizada incontáveis vezes para legitimar os processos de contrarrevolução reacionária, segundo Frigotto e Ramos (2016, p. 31), na análise dos processos que culminarão na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui o chamado "novo ensino médio" e a Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que altera a legislação trabalhista,

> Certamente o passar dos anos nos darão elementos para a compreensão mais aguda das consequências do atual golpe contra os direitos da classe trabalhadora. As ditaduras e golpes de Estado em nossa história sempre se deram para defender os interesses da classe dominante e, portanto, para retirar, pela força da violência das armas ou arbítrio da lei, ou ambas conjugadas, direitos da classe trabalhadora. Em nome do ajuste no passado e da austeridade no presente, efetivam-se reformas que, abruptamente, retiram direitos e aumentam a exploração dos trabalhadores. De forma célere, o golpe de 31 de agosto de 2016 articula a PEC 55, já aprovada, com as tão ou mais drásticas reformas da previdência e trabalhista. Concomitantemente a estas reformas, *sempre que há golpes há mudanças mais ou menos profundas no campo educativo*. A ditadura empresarial militar de 1964, ao longo de sua duração, efetivou reformas, sob o ideário da *ideologia do capital humano*, da pré-escola à pós-graduação. Na década de 1990, sob o autoritarismo do projeto neoliberal, impediu-se a aprovação da LDB construída no debate amplo na sociedade e foram sendo tomadas as medidas ad hoc pautadas pelos organismos internacionais, dos quais o ex-ministro Paulo Renato de Souza e grande parte de sua equipe tinham sido ou eram membro ativos. Equipe que volta a comandar de fato o MEC nas políticas educacionais, mormente do ensino médio, dentro do Golpe de Estado.

As reformas são estágios posteriores às ações golpistas. Sem elas, o golpe se torna ineficaz. No campo educativo, nos perguntamos, como se formam

esses "limites" do estado burguês? Que premissas materializarão o estágio reformista posterior à quebra do ordenamento legal? Em primeiro lugar, tem-se com toda a certeza uma noção de crise permanente na educação para a justificativa das mudanças nos marcos legais, institucionais e epistemológicos da educação nacional. Com toda certeza a educação se encontra em crise, concordam progressistas e reacionários, críticos e reformistas.

No entanto, a crise da educação não se dá *stricto senso*, é uma crise estrutural do sistema econômico capitalista, como indica Mészáros (2016, p. 274): "a crise atual não é simplesmente a de alguma instituição educacional, mas trata-se de uma crise estrutural de todo o sistema da 'interiorização' capitalista". O autor chega a essa constatação perfazendo uma análise longa dos projetos educacionais utópicos e reformistas que se dão desde o século XIX e que, pela própria natureza de uma contradição interna e insolúvel entre a formação para o preenchimento de quadros operacionais de manutenção das desigualdades e o discurso utópico de uma educação libertadora, focada nos sujeitos, esteve desde o início fadada ao fracasso, por mais bem intencionados que fossem os seus teóricos:

> Não é nenhuma surpresa para nós que **as grandes utopias educacionais do passado** – que originalmente pretendiam ser uma força compensatória do poder alienante e desumanizante do 'espírito comercial' – **tivessem de permanecer completamente inefetivas contra a disseminação da alienação e reificação em todas as esferas da vida**. Inclusive no campo da educação superior, que por longo tempo pôde esconder-se atrás da fachada glorificada de sua própria irrelevância para as necessidades diretas de um capitalismo '*laissez-fairez*' em expansão 'espontânea', o antigo ideal de criar um 'indivíduo harmonioso' e 'polivalente' foi gradualmente abandonado e em seu lugar prevaleceu o ideal mais estreito possível da especialização, suprindo de 'consultores', 'especialistas' e 'especialistas em especialidades' a máquina burocrática do capitalismo moderno, que crescia como um câncer. (MÉSZÁROS, 2016, p. 273-274, grifo nosso).

A inefetividade, ou ineficácia das reformas nada mais fazem que perdurar a crise *ad aeternum,* pois, em sua base, "a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos" (RIBEIRO, 2011, p. 27). Um programa que, sob a perspectiva neoliberal, necessita de um projeto para atacar as causas e, ao mesmo tempo, propor uma solução para a (in)eficiência, (in)eficácia e (im)produtividade.

É como se na raiz dos problemas educacionais estivesse a sua solução: atacando a ineficiência estaremos, ao mesmo tempo, tornando uma escola mais eficiente, ou, no campo do recorte da presente pesquisa, se atacando a "ineficiência" dos professores e professoras, devêssemos interferir diretamente nas suas práticas, desconhecendo o todo das relações que compõe o ato de educar. Logo, atacando a improdutividade também estaríamos tornando o professor mais produtivo. Agindo contra a ineficácia das práticas e didáticas, tornaríamos, por decreto, as metodologias mais eficazes. Uma ingenuidade, sem dúvida. Mas, uma ingenuidade vendida na forma de ciência e discurso amplamente divulgado e defendido por vezes até pelos setores progressistas.

Segundo essa "lógica", o coração da crise está justamente na incapacidade e ineficiência estruturais do Estado em gerir o desafio da universalização dos serviços educacionais. Segundo Gentili (1998, p. 17, grifo nosso),

> Tal diagnóstico fundamenta-se em três premissas que se estendem a todo o campo das políticas sociais: a) os governos não apenas foram incapazes de assegurar qualidade e quantidade, como, ainda, eles são **estruturalmente inaptos** para combinar essas duas dinâmicas; b) a expansão dos serviços educacionais é um objetivo já conquistado por quase todos os países da América Latina, sendo **os índices de exclusão e de marginalidade educacional uma expressão clara da falta de eficiência do sistema e não de sua escassa universalização**; c) a possibilidade de **combinar qualidade e quantidade com critérios igualitários e universais é uma falsa promessa dos estados interventores e populistas.**

A raiz que justifica a inaptidão estrutural de gerenciamento do Estado está ligada à promessa de universalização do serviço educacional vinculada à promessa de *sucesso, permanência, e êxito* que a esfera política assume para si, desconsiderando a individualidade dos sujeitos e a competição meritocrática. A relação qualidade e quantidade, universalidade e igualdade são promessas infundadas de *governos populistas.* De acordo com a "perspectiva neoliberal, a perniciosa penetração da *política* na esfera educacional produziu um contaminante efeito improdutivo que se constitui na causa fundamental dos males que assolam a escola" (GENTILI, 1998, p. 18). A solução mágica, então, é a transferência do gerenciamento político para o gerenciamento de mercado:

> Trata-se, enfim, de transferir a educação *da* esfera da política *para a* esfera do mercado, negando sua condição de direito social e

> transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores. (GENTILI, 1998, p. 19).

A análise de Pablo Gentili abre os nossos olhos para a 'falsificação do consenso" que funda, de modo abstrato e ingênuo, a noção de democracia burguesa. A violência da imposição e a falsa discussão que leva ao consenso, neste caso, são sinônimos do mesmo engodo. Os "culpados" dessa ineficiência e ineficácia devem ser encontrados nos *estados interventores* e populistas e, como não poderia deixar de ser, nos "sindicatos",

> Especialmente as organizações de trabalhadores e trabalhadoras da educação – apesar de sua oposição e resistência às políticas governamentais, também são identificados pelo neoliberalismo com um dos principais culpados da crise educacional. De fato, os sindicatos justamente exigiram, do Estado, aquilo que, na perspectiva neoliberal, gera a própria crise: mais intervenção, aumento de recursos, critérios igualitários, expansão da escola pública etc. (GENTILI, 1998, p. 20).

A intervenção, o aumento de recursos para a educação, uma noção básica de equidade e a expansão da oferta interferem profundamente na lógica do capital rentista e devem ser barrados por meio das reformas empresariais no seio do Estado. A Emenda Constitucional 95 (PEC 55), de 15 de dezembro 2016, se configura como um bom exemplo do sociometabolismo do Capital na condução das políticas públicas. A contenção de gastos do orçamento federal por 20 anos já está causando uma grande convulsão social, pois, na prática, é um retrocesso profundo na proposição de políticas de superação das desigualdades sociais endêmicas no país.

Na prática, "a partir de 2018, os gastos federais só poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA)" (AGÊNCIA SENADO, 2021). O neoliberalismo pautará, pois, todas as suas reformas dentro de uma lógica perversa de *livre concorrência* e *livre mercado*. Mas,

> A questão [...] não tem apenas um lado econômico, como querem fazer parecer os empresários. É também ideológica, no sentido de dar garantias à defesa da apropriação privada e sua acumulação contínua que, nas formas democráticas liberais vivenciadas, não teria demonstrado estar suficientemente protegida ou seria ineficaz para barrar reinvindicações de grupos organizados, que promovem cooptação de políticos contra o livre mercado. E o livre mercado é fundamental para que os indivíduos, lançados nele, tenham 'liberdade' para construir sua trajetória a partir do mérito e esforço pessoal. (FREITAS, 2018, p. 23).

Vinte anos separam as análises dos professores Pablo Gentili (1998) e Luiz Carlos Freitas (2018), no entanto, a solução neoliberal continua se utilizando do mesmo receituário "uma verdadeira paranoia ideológica que enxerga 'esquerdismo' e 'comunismo' em tudo o que cheire à defesa dos interesses populares pelo Estado, flertando com o fascismo e com o 'darwinismo social' (FREITAS, 2018, p. 28). Uma *paranoia ideológica* unilateral, pois como bem refletiu Terry Eagleton (2019, p. 18), "a ideologia, como mau hálito, é, neste sentido, algo que a outra pessoa tem".

Opera-se nesse caso uma mistificação que distorce o sentido de estado de bem-estar social e de coisa pública [10] , tem-se um mecanismo de (des)conhecimento ideológico[11], uma espécie de espelho quebrado que impede que o sujeito se reconheça naquilo que defende quando essa defesa identitária não reafirma a estrutura do pensamento hegemônico em curso. Isso porque o neoliberalismo "privatiza tudo", tanto o êxito quanto o fracasso social, "ambos passam a ser considerados uma variável dependente do conjunto de opções individuais mediante as quais as pessoas colocam em jogo, dia a dia, seu destino" (GENTILI, 1998, p. 22).

Como educadores e educadoras críticos precisamos *cruzar as fronteiras do discurso educacional* situando-o nos marcos mais amplos da política neoliberal:

> A pedagogia crítica precisa ser fundamentada em uma percepção aguda da importância de se construir uma visão política a partir da qual desenvolver um projeto educacional como parte de um discurso mais

[10] Enquanto escrevo a presente pesquisa não abro mão do exercício de docência como professor de filosofia na escola pública paranaense. Um fato curioso ocorreu em uma de minhas aulas na Educação de Jovens e Adultos do ensino noturno: ao discutirmos com os estudantes a dimensão profundamente política das ações humanas, um estudante pediu a palavra para contextualizar as suas crenças políticas. Em linhas gerais o jovem afirmava crer em uma sociedade em que todos tivessem as mesmas oportunidades, em que o dinheiro não fosse o mais importante e que o trabalho não fosse um privilégio, mas um direito e um dever do cidadão. Com isso, refletia o estudante, não teríamos mais tantas desigualdades e viveríamos em uma sociedade melhor. Após escutá-lo com bastante atenção, perguntei se ele reconhecia a qual corrente filosófica ou autor/a se filiava o que ele estava defendendo. Quando o jovem disse não saber, eu afirmei que ao escutá-lo me lembrava muito da análise e crítica de Karl Marx ao sistema capitalista. Ao escutar isso o estudante em tom jocoso, mas de modo abrupto, me disse, "que isso, professor, está me chamando de comunista? Comunista não, professor. Comunista, não!".

[11] Sobre o tema, ler: PÊCHEUX, Michel. O Mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In.: ŽIŽEK, Slavoj (org.). Um mapa da ideologia. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contratempo, 1996, p. 143-152.

> amplo para revitalizar a vida pública democrática. (GIROUX, 1997, p. 90).

A *revitalização* dessa cosmovisão coletiva é a condição de sobrevivência de um projeto educacional que seja, de fato, emancipador e rompa com os limites reformistas do estado burguês. A análise dialética da política de formação continuada de professores e professoras de filosofia – PDE-PR – é um bom exemplo de como os "limites' tendem à supressão dos direitos conquistados historicamente. A seguir, aprofundaremos a relação de uma proposta de educação emancipadora nos limites impostos e comandados pela autocracia burguesa que, historicamente, sempre desrespeitou, por meio da violência institucionalizada, os anseios das classes populares.

2.1 OS LIMITES DA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA SOB O COMANDO DE UMA AUTOCRACIA BURGUESA

A análise dialética operada na presente dissertação se ancora sob o horizonte amplo que define os marcos do Estado burguês dentro de um regime de capital que, analisado dentro de si mesmo, nos ajuda a esclarecer, mas não explicar – tão pouco romper com – o processo contínuo de avanços e retrocessos nas políticas de formação continuada paranaenses. A compreensão histórico-conceitual não resolvendo os problemas das contradições do presente, nos arma para a construção de alternativas viáveis diante do muro limitador do presente[12].

Neste plano, a obra do professor Florestan Fernandes, em especial o clássico livro *A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica*, publicado em 1974, nos fornece além de uma análise histórica e sociológica da formação do estado (sub)capitalista brasileiro, os conceitos

[12] Em reunião do Coletivo NESEF do dia 22 de outubro de 2021, uma professora, integrante do Coletivo das Humanidades, diante dos grandes desafios impostos pelas mudanças na legislação do Novo Ensino Médio que, provavelmente, precarizará ainda mais as condições de trabalho para os/as professores e professoras das humanidades, afirmava estar assustada com os desmandos operados pelo atual governo de Ratinho Júnior. A compreensão histórica das bases em que foram construídos os projetos educacionais para o Estado do Paraná nos mostra com certa clareza e assombro que o desmonte da educação pública no presente faz parte de uma agenda neoliberal que nunca saiu de cena para o Estado Brasileiro. Tal constatação, à medida que expomos nosso trajeto de pesquisa, ficará clara na medida em que, do ponto de vista material, perceberemos que todos os avanços alcançados pela classe trabalhadora da educação paranaense estão relacionados e entranhados em processos contrarevolucionários próprios de uma educação subcapitalista.

adequados à leitura que orienta o presente problema de pesquisa: os impactos das contradições e limitações do capital para as políticas que norteiam a formação de professores e professoras e, por sua vez, as condições de ensino concretas no espaço escolar de uma sociedade de classes. Segundo Meneses, 2021, p. 227, grifo nosso),

> A análise de Florestan é radical. Ele, fosse vivo, relembraria que o "ornitorrinco" é um ponto de chegada cujo DNA já estava inscrito no ponto de partida, não por circularidade, mas por história. Desde cedo, nosso autor observou que **as classes dominantes brasileiras não apenas são resistentes à mudança social, mas também desenvolvem resistências** - prestem atenção à palavra 'sociopáticas' - à mudança.

Tais "resistências" às grandes transformações sociais, no caso das classes dominantes brasileiras, sempre se deram na forma de "revoluções encapuçadas", pois,

> As **elites nativas não se erguiam contra a estrutura da sociedade colonial**. **Mas, contra as implicações econômicas, sociais e políticas do estatuto colonial,** pois este neutralizava sua capacidade de dominação em todos os meios da ordem social. Por conseguinte, a natureza e o alcance revolucionários da Independência não se objetivaram (nem poderiam se objetivar!) através de manifestações de grandes massas humanas, do uso organizado da violência e de anseios coletivos irredutíveis de transformação na estrutura social... **Assim, sem negar a ordem social imperante na sociedade colonial e reforçando-a, ao contrário, as referidas elites atuaram revolucionariamente no nível das estruturas do poder político**, que foram consciente e deliberadamente adaptadas às condições internas de integração e de funcionamento daquela ordem social. (FERNANDES, 2020a, p. 46, grifo nosso).

Esse *culturae modus* de lidar com os processos de libertação criou anomalias específicas que formavam uma trama social com sujeitos engajados em um processo de mudança que *conservasse* os direitos já adquiridos: funcionalismo público como privilégio de classes, economia pautada no tráfico de escravos, privilégios inalienáveis para os proprietários de terras que também reivindicavam, na passagem do Império para a República, um "lugar ao sol" que mantivesse, intactos, os privilégios.

Tal análise nos situa, historicamente, em um marco conceitual que vê na formação do Estado brasileiro a sua "condição de cativo da sociedade civil" (FERNANDES, 2020a, p. 56). Neste caso, "o presente e o futuro estão contidos,

na mesma escala, nas opções históricas, conscientes ou não, que ficam por trás da absorção de um padrão de civilização" (FERNANDES, 2020a, p.62).

As limitações dos avanços educacionais, por exemplo, se dão justamente pelo fato de não rompermos com os limitadores concretos desses discursos. No caso específico da presente pesquisa, é como se nos propuséssemos a analisar a política de formação continuada dos professores e professoras de filosofia do estado do Paraná, dentro do recorte temporal já explicitado, sem, continuamente, relacioná-la tanto com as estruturas quanto com as determinantes históricas de um estado cativo da sociedade civil[13] e subserviente aos ditames do capital internacional.

Nesses termos, o *desafio educacional*, ou o desafio socialista, como afirmava Fernandes (2020b, p.28) é "calibrado pelas reformas burguesas da educação" que nem os "pioneiros (da educação) conseguiram viabilizar". Para o autor, o grande "desnivelamento social" ocorrido para os *trabalhadores intelectuais* desde a década de 1950 ocorreu tensionado por um capitalismo periférico que inviabilizou um projeto educativo de nação.

Segundo Gabriel Cohn a análise realizada por Florestan Fernandes nos possibilita detectar,

> Um **drama crônico,** que não é da essência do capitalismo em geral, mas é típico do capitalismo dependente. As impossibilidades históricas formam uma cadeia, **uma espécie de círculo vicioso, que tende a repetir-se em quadros estruturais subsequentes. Como não há ruptura definitiva com o passado, a cada passo este se apresenta na cena histórica e cobra o seu preço**, embora sejam variáveis os artifícios da 'conciliação' (em regra, uma autêntica negação ou neutralização da 'reforma'). (In: FERNANDES, 2020b, p. 370, grifo nosso).

[13] O movimento Todos pela Educação é um exemplo da intervenção da iniciativa privada no gerenciamento e direcionamento dos rumos tomados pela educação e políticas públicas. Segundo Martins (2016, p. 43): "No dia 6 setembro de 2006, ocorreu o lançamento nacional do movimento... Da solenidade, participaram empresários, cujas empresas estavam situadas no estado de São Paulo, incluindo Jorge Gerdau Johannpeter, agora presidente do movimento. Estavam presentes, ainda, representantes do governo, como a então presidente da Undime, Maria do Pilar Lacerda, e do presidente do Consed na época, Mozart Neves Ramos. O evento também contou com a presença do então ministro da Educação, Fernando Haddad, que evidenciou o elo entre o Poder Executivo e o movimento Compromisso Todos Pela Educação, ao anunciar em entrevistas veiculada em cadeia nacional que as metas lançadas deveriam ser assumidas pela sociedade. Também participaram atores que trabalhavam na Rede Globo, representantes de pais e alunos, além de estudantes do Ensino Básico". A análise da pesquisadora Erica Moreira Martins, intitulada "Todos Pela Educação: Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira" é fundamental na compreensão de como os setores mandatários da sociedade civil autocrática passaram a regular as políticas públicas, tendo "como propósito manter a governabilidade necessária para o desenvolvimento do sistema" (MARTINS, 2016, p. 11).

O *drama crônico* se dá justamente pela formação ambígua da sociedade brasileira na sua relação com as potências do capital: afirmando os princípios liberais da livre concorrência, do estado mínimo, da meritocracia, da financeirização, nunca se desvencilhou totalmente das práticas de mandonismo, conservantismo e tradicionalismo [14] , tornando essa tríade articuladora dos processos contrarevolucionários da nação.

Daí que tenhamos, na história da democracia brasileira um,

> Desenvolvimento capitalista desigual [que] conferiu ao Brasil uma condição peculiar: **a privatização do público**, conceito difundido por Anísio Teixeira. O Estado burguês preenche duas funções básicas: uma, de acumulação de capital; outra, de impedir que desigualdades extremas desemboquem em um impasse, na inviabilidade da nação como comunidade política. (FERNANDES, 2020b, p. 62, grifo nosso).

Esse desenvolvimento que caracteriza a *privatização do público* é sentido na pele das classes menos favorecidas pelas opções do Estado brasileiro sempre à serviço da autocracia burguesa. Como bem apontou Cohn (In: FERNANDES, 2020a, p. 370): "o institucional pode ser combatido às claras, já o social está arraigado onde menos se espera". Daí que os anseios da sociedade brasileira, sob a perspectiva dos excluídos, sejam historicamente inviabilizados e abafados por meio de golpes, sejam eles parlamentares, civil-militares ou jurídicos, conforme vimos no processo de deposição de Dilma Rousseff – PT[15].

---

[14] O caráter autocrático da burguesia brasileira se deu, em sua formação, de uma dupla maneira: i) em primeiro lugar, como destacou Fernandes (2020a, p. 211), "havia um acordo tácito quanto à necessidade de manter e se reforçar o caráter autocrático da dominação burguesa, ainda que isso parecesse ferir a filosofia da livre empresa, as bases legais da ordem e os mecanismos do Estado representativo"; em segundo lugar, com passagem de um regime escravocrata e senhorial, em que, por meio da violência, se podia manter a ordem vigente, e os limites toleráveis de dissenso: "as reservas de opressão e de repressão de uma sociedade de classes em formação foram mobilizadas para solapá-la e para impedir que as massas populares conquistassem, de fato, um espaço político próprio, 'dentro da ordem'" (FERNANDES, 2020a, p. 211). Temos, então, além da grande estratificação social perpetrada pelo término da sociedade com base na economia escravista como a solidificação e consolidação de um modo conservador que rompe, mas mantem a lógica senhorial agora sob uma perspectiva liberal necessária ao diálogo com o poder capitalista que se desenvolve a partir de fora.

[15] Enquanto escrevemos o presente texto, cito apenas um exemplo que ilustra bem essa postura "oficial" do Estado brasileiro, sempre travestida de legalidade e lisura: já está no segundo turno de votação na Câmara dos Deputados a proposta de Ementa à Constituição, PEC nº 23/2021, que altera o regime de pagamento de precatórios, modificando a lei para permitir que o governo parcele as dívidas um ano antes da Eleição Presidencial de 2022. O Poder Executivo articula a implementação do programa social Auxílio Brasil que substitui o Programa Bolsa Família, criação do governo Lula, e promete pagar R$ 400,00 a cada beneficiário do programa. Na prática, o que vemos em curso, é a quebra da Lei de Responsabilidade Orçamentária, conhecida popularmente

Sob a perspectiva analítica do pensamento de Florestan Fernandes, Netto (2016, p. 99, grifo nosso) afirma:

> A burguesia nacional preferiu assumir um **posicionamento heteronômico** diante das imposições da burguesia internacional. Em vez de assumir sua função revolucionária, como ocorreu na Europa, nos moldes franceses, quando a burguesia europeia rompeu com a antiga ordem social em todas as suas instâncias (econômica, política, social e cultural), **a burguesia nacional preferiu se tornar representante dos interesses da burguesia internacional, constituindo um problemático padrão de dominação externo para o Brasil**, tornado comum na América Latina.

É justamente de modo heterônomo, almejando e manejando o poder internamente, mas com vistas à manutenção do poder externo que se forma a autocracia burguesa, uma classe que desconsidera totalmente os anseios da classe trabalhadora, mas não só, projeta a vida social para que o país esteja sempre envolto em uma "ordem de desigualdades abissais" (FERNANDES, 2020a, p. 17).

Consideramos o esquema interpretativo do professor Florestan um meio heurístico válido para pensarmos, por exemplo, o impacto negativo do capitalismo, ou subcapitalismo subserviente, no caso brasileiro, para as políticas públicas de formação continuada de professores e professoras, para os investimentos na melhoria das condições de vida e trabalho.

Nos parece que as contradições materiais em curso no campo educacional em disputa entre os "profissionais da educação" e os "reformadores empresariais da educação" (FREITAS, 2018) não podem ser lidas fora de uma noosfera de rupturas que se dão no plano das continuidades. Segundo Netto (2016, p. 22, grifo nosso):

> O contexto de mudança do século XIX para o XX demandou alterações em todos os níveis de ensino (primário, secundário e superior), na estrutura, organização, funcionamento, que foram correspondidas de forma parcial por meio das reformas capitaneadas pelo governo central e pelos Estados da federação. **Para o autor, ajustar a educação ao ritmo das mudanças sociais somente seria possível mediante uma reforma educacional, capaz de reestruturar o sistema de ensino em âmbito nacional.**

---

como Lei do Teto de Gastos, PEC nº 95, aprovada pelo Senado Federal em 15 de dezembro de 2016 no contexto da destituição da presidente Dilma Rousseff em função das possíveis "pedaladas fiscais".

Especialmente a partir da década de 1950, o "sociólogo" Florestan Fernandes entra em diálogo com o educador e "professor"[16], daí a defesa de uma reforma educacional capaz de dar conta das contradições estruturais da sociedade brasileira. Algumas de suas posições políticas antecedem em quase 30 anos o dilema do Estado administrado pelos interesses privados. Em 1988, como deputado constituinte, Florestan Fernandes (2020b, p. 44) defendia no plenário da Câmara:

> No parecer, com que me honrou o sr. relator, vem dito que é necessário manter esse princípio de atribuir recursos públicos a escolas privadas, de uma forma direta ou por bolsas de ensino, para garantir o pluralismo educacional... é necessário que se respeite o princípio do pluralismo educacional. Mas dele não decorre que **caiba ao Estado o mecenato do financiamento do ensino privado**, leito e confessional.

As reformas administrativas em curso na educação brasileira visam, entre outras coisas, a privatização do ensino público tornando o Estado um administrador à serviço do capita, além disso, as contrarreformas que alteram, historicamente, os rumos da educação brasileira materializam as contradições de classe. São esses elementos que alertam para importância de analisar a implantação de uma política educacional de formação continuada como o PDE-PR, destacando a relação da proposta implantada às condições dessa implantação, conforme desenvolveremos no capítulo três.

[16] Segundo Netto (2016, p. 133), "a compreensão da obra de Florestan Fernandes não pode ser dissociada de sua luta política diária. Seus escritos não podem ser analisados em si mesmos sem o risco de termos uma interpretação parcial e enviesada. O próprio sociólogo indica como devemos analisar sua obra, ao deixar claro que não pretendia vincular seus estudos a nenhuma ideologia ou a qualquer filosofia política, o que não significava uma defesa da neutralidade axiológica".

3. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ: SUA CONCEPÇÃO, SUA HISTÓRIA E SUAS CONTRADIÇÕES MATERIAIS

Ha akarom vemhes, há akarom nem vemhes.
Se o comprador preferir, a égua está prenha,
senão, ela não está.
O poder da Ideologia, Istiván Mészáros (2012).

O presente capítulo buscará, de modo esquemático, mapear as contradições materiais do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná com foco na proposta formativa para os professores e professoras de filosofia, desde o ano de 2007 até o presente. Através da análise crítica das principais leis que garantiram o nascimento e continuidade desse programa de formação continuada, tornado política pública como uma resposta à luta da categoria de professores e professoras de todo o estado.

Infelizmente, como bem salientou Marx (1977, p. 17-18),

> Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar e nessa linguagem emprestada.

Com efeito, a tarefa existencial-social encara os fatos sociais e deles não pode subterfugir. Os fatos não são escolhidos, eles podem até ser transformados em "discurso", como muito se defende hoje. Mas, na medida em que não se separa a teoria da prática e o reino da necessidade do campo da liberdade, o indivíduo e a sociedade relacionam-se para além das antinomias abstratas. Neste caso, o método de *investigação* não pode ser separado do método de *exposição,* pois,

> O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade *em todos os seus planos e dimensões.* O processo de pensamento não se limita a transformar o todo caótico das

> representações no todo transparente dos conceitos; no curso do processo o próprio todo é concomitante delineado, determinado e compreendido. (KOSIK, 1995, p. 37).

Karel Kosik, na obra *Dialética do Concreto,* publicada em 1963, desenvolve o conceito de *dialética da totalidade concreta* como método para *compreensão, inserção e intervenção* na realidade. Segundo ele, o processo do pensamento, ao se propor compreender determinada realidade, se reduz apenas a *transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos.* Esse processo, se assim o fosse, se reduziria a uma compreensão idealista do real espelhado na forma de consciência.

Como bem assinalado no *18 Brumário* (MARX, 1977, p. 17), "Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar, a primeira como tragédia, a segunda como farsa". A história, sob a perspectiva materialista, não se reduz a uma sequência lógica de causa-efeito *ad infinitum*. A história humana se dá no reino na liberdade e, como bem destacou Bloch (2001, p. 159), "as causas, em história como em outros domínios, não são postuladas. São buscadas". É justamente nesse processo de busca das "causas" que procuraremos situar as contradições materiais do PDE-PR dentro da perspectiva teórica desenvolvida no capítulo 2: o Estado, cativo da sociedade civil, se vê sempre à serviço dos interesses das classes dominantes, não havendo ruptura com a ordem vigente, as reformas estão à serviço do interesse da classe autocrática burguesa.

Neste caso, ao olharmos para o passado, nos cabe compreender o ocorrido, dialeticamente, a partir da "tradição de todas as gerações mortas que oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos" (MARX, 1977, p. 17). A compreensão praxiológica da relação passado-presente não resolverá os nossos problemas futuros. No momento em que escrevemos a presente pesquisa o passado é visto como um dado e o presente já demonstrou, com muita clareza e crueza, que estamos tratando de uma política pública de formação de professores e professoras que, se não totalmente morta, existe na agonia do fim, desvirtuada da luta de tantos profissionais que, durante décadas, materializaram a formação continuada na forma de lei: "Aparentemente a política de profissionalização atende antigas reivindicações da categoria, porém, um

olhar mais demorado e radical, permite perceber que são tomadas com outra perspectiva e interesses" (SHIROMA, 2003, p. 66).

Instituído e regulamentado pela Lei Complementar nº 103, em 15 de março de 2004, o PDE-PR passou a ser parte integrante do plano de carreira dos professores e professoras da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná como uma política pública de formação profissional.

Tal como a epígrafe de Mészáros (2012) introdutória deste capítulo, a concretude da letra da lei que normatiza e baliza o que se compreende por formação continuada, sob a perspectiva do PDE-PR, é e foi, facilmente, moldável à lógica dos governos estaduais que o implementaram. Sendo assim, se o governo desejou um processo formativo mais aberto e crítico, fiel à concepção ontológica de autoformação ligada ao trabalho, o processo se efetivou, se não, como assistimos nos últimos três governos estaduais – Carlos Alberto Richa (2011-2018) e Carlos Massa Júnior (2019 até o presente) –, a submissão ao capital foi, gradativamente, destituindo de materialidade crítica a proposta formativa.

O documento *Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE –*, (PARANÁ, 2010) apresenta, de modo muito esquemático, a concepção que embasa e inspira a visão de trabalho e formação continuada que é plano de fundo do projeto:

> Essa proposta de formação continuada visa ofertar ao Professor PDE, através do retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, condições de atualização e aprofundamento de seus conhecimentos teórico-práticos, permitindo a reflexão teórica sobre a prática para possibilitar mudanças na prática escolar. (PARANÁ, 2010, p. 4).

Ainda segundo o documento, "tal política assume uma nova concepção de formação continuada" pautada no princípio ontológico do trabalho:

> Norteia-se pelo **princípio ontológico do trabalho** e, portanto, tem como preocupação básica **a análise da realidade dessa categoria na sociedade capitalista e nas escolas**. Essa concepção de conhecimento respalda-se em alguns elementos considerados fundamentais no processo de formação continuada de professores (...) o conhecimento produzido historicamente pelos homens, é elemento capaz de informar, expor ou explicitar as ações humanas como resultado/produto das relações sociais de produção. **Dessa forma... a história dos homens é uma história de sua existência; é a história do conhecimento e de como os homens se apropriaram socialmente dos recursos da natureza, para a sua sobrevivência, sempre pelo trabalho.** Isso faz dessa categoria mediação ontológica

> e histórica na produção do conhecimento. (LUKÁCS, 1978 *apud* PARANÁ, 2010, p. 4, grifo nosso).

Ora, essa concepção de conhecimento como princípio ontológico *do* e *para* o trabalho, como bem aponta Lukács, não prescinde da forma como os conhecimentos se constituem ao longo da história humana, por isso que a relação profunda entre o existir humano e a sua história se dará mediada à forma como o ser humano se fez em sua relação direta não apenas com a natureza, mas no modo como a natureza se fez cultura mediada pelo trabalho e seus determinantes concretos. O que a sociedade burguesa faz, justamente, é negar o poder da mediação histórica por meio do trabalho:

> Este é o caso do pensamento burguês em relação ao ser histórico-social da sociedade burguesa – esclarecido e examinado por múltiplas mediações. Quando se mostra incapaz de descobrir novas mediações e de compreender o ser e a origem da sociedade burguesa como produto do próprio sujeito que 'produziu' a totalidade compreendida do conhecimento, esse pensamento tem *como ponto de vista último, decisivo para o conjunto do pensamento, o ponto de vista do simples imediatismo.* (LUKÁCS, 2018, p. 320, grifo do autor).

A constituição ontológica do ser humano se dará, pois, mediada pelas suas determinações, mesmo que, na atual forma do sistema capitalista, essas "determinações" estejam envolvidas em uma atmosfera de pseudoconcreticidade que aliena o ser do homem de si mesmo. A professora Janaina Aparecida de Mattos Almeida, em sua tese doutoral intitulada *Políticas Públicas de Formação Continuada do Professor: o PDE no Paraná - Implicações no trabalho docente* (2015), discorre longamente sobre as "premissas" que sustentam a concepção ontológica de trabalho inspirada em Lukács e que fundamentam a práxis do professor no PDE-PR. Segundo a autora,

> Ao considerar o trabalho como um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade, independente da forma histórica que assume o trabalho e relações materiais de produção sociais da existência são fundantes da espécie humana, à medida que a espécie humana se produz.
> De acordo com Lukács essa compreensão que o sujeito humano em Marx é a produção do homem pelo trabalho humano, modificando a realidade e modificando a si mesmo, altera sua própria maneira de estar na realidade objetiva e percebê-la. (ALMEIDA, 2015, p. 38-39).

Todavia, como, na sociedade capitalista, essa produção do ser humano pelo trabalho se dá na forma de trabalho alienado, desconsiderar as limitações a que estamos submetidos na forma de um estado burguês significa não abrir os

olhos para os determinantes sociais, pois o trabalho, nessas circunstâncias "passa de uma atividade vital para se configurar em um trabalho estranhado, expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital e no dinheiro, o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo" (ALMEIDA, 2015, p. 44). No caso da profissão docente, a materialidade do trabalho se faz concreta por meio do que se produz: o ensino, o planejamento, a produção didática, a produção científica, a organização e estruturação dos tempos e espaços da docência. A relação que mantemos com os estudantes é que permite que as gerações que ingressam no mundo da cultura acessem o patrimônio histórico herdado das gerações passadas.

Já na Lei Complementar nº 103, de 14 de julho de 2010, que relaciona o processo de formação continuada à possibilidade de avanços na carreira docente do professor da escola pública do Paraná, é composta de XVII artigos, distribuídos em VIII Capítulos, assim estruturados: Capítulo I, intitulado *Da definição do PDE*, composto de 4 artigos que versam sobre a regulamentação (Artigo 1), as parcerias para a realização do programa (Artigo 2), a metodologia a ser utilizada no processo formativo (Artigo 3), a intencionalidade primeira do programa, a saber, a "superação das dificuldades com que se defronta a Educação Básica das escolas públicas paranaenses" (Artigo 4) a proposição de um projeto de intervenção pedagógica, implementado na escola de lotação do professor/professora participante, sendo facultado à SEED-PR o direito de publicação dos materiais produzidos, assim como ao professor/a autor/a.

No Artigo 1, Parágrafo único, a lei afirma que o objetivo primeiro do PDE-PR é a "meta qualitativa [e] a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica" (PARANÁ, 2010). Os artigos sequentes apontam para a necessidade de uma relação teórico-prática entre a proposta formativa do PDE-PR e a realidade da escola:

i) Artigo 3: "A Formação Continuada do professor no PDE dar-se-á por meio de **estudos**, **discussões teórico-metodológicas** em atividades nas Instituições de Ensino Superior – IES e de projeto de **Intervenção na Escola**";

ii) Artigo 3, Parágrafo 1: "Os estudos e as discussões das produções teórico-metodológicas a que se refere o caput deste artigo deverão ser apresentados e discutidos com os professores da Rede Estadual de Ensino, por

meio de **ambiente virtual interativo** em grupos, denominados Grupos de Trabalho em Rede – GTR, orientados pelo professor PDE";

iii) Artigo 3, Parágrafo 2: "Os professores da Rede Estadual de Ensino que participarem do GTR receberão **pontuação para progressão** na carreira de acordo com a Lei Complementar nº 103/2004, **exceto o professor participante** do PDE" (PARANÁ, 2010, grifo nosso).

Nestes primeiros artigos podemos compreender a gênese filosófica de um problema que, a nosso ver, perseguiu o PDE-PR[17] enquanto foi mantido o seu princípio de política pública formativa, a saber, a relação entre um saber filosófico, voltado à reflexão e transformação das relações materiais presentes em um mundo cujo sistema e motor pauta-se pelas relações econômicas como matriz primeira dos agentes humanos e o pragmatismo irreflexo de uma lei como letra morta que não se relaciona, diretamente, com a práxis cotidiana do professor.

Vemos que a "formação continuada" dá-se fundamentalmente pelos estudos, discussões teórico-metodológicas nas IES e por meio do projeto de intervenção nas escolas. Perguntamo-nos, a escola, neste espaço, é sujeito ou objeto da ação de professores e professoras? Para uma compreensão crítica da formação do espaço escolar, o processo de formação continuada não pode ser apartado de uma noção de fundo de currículo, pois a presença do professor e professora como sujeitos de sua epistemologia interfere diretamente no conteúdo ministrado e na metodologia utilizada para a realização desse processo de ensino e aprendizagem. Segundo Miguel Arroyo (2013), o currículo é um território em constante disputa entre os diversos agentes sociais que o compõe: sociedade civil, mercado, professores, professoras e equipes pedagógicas, cultura, estudantes, famílias etc.

A escola aparece, na letra da lei, como um espaço de "intervenção", não de ação conjunta, criação, em síntese, não como espaço de "mediação

[17] Ao longo dos próximos capítulos ficará claro que, se por um lado, a letra da lei ainda garante a relação entre formação e qualificação profissional ao avanço salarial na carreira docente, por outro o PDE-PR foi completamente desvirtuado no Governo Beto Richa e Ratinho Junior, reforçando a lógica de precarização e proletarização da profissão docente, operada pelo capital na forma de redução dos espaços da docência à relação de caráter pragmática e operacional com o estudante. Com a Lei Complementar 11/2021, a possibilidade de afastamento das atividades profissionais foi suspensa.

praxiológica[18]" que, aos licenciados em filosofia, normalmente já se dá em um processo formativo com uma série de lacunas. Segundo Horn (2017, p. 86-87, grifo nosso),

> Observa-se, via de regra, que os cursos de licenciatura em Filosofia que formam os professores apresentam, tanto do ponto de vista da quantidade de alunos que se formam anualmente quanto da qualidade.... Outro aspecto que chama atenção é uma *tendência à especialização exacerbada* que tomou conta dos cursos de Graduação em Filosofia. O professor especializa-se em um autor, obra ou sistema filosófico e transforma seu objeto de estudo individual no conteúdo que transmite nas aulas de graduação. O graduando, por sua vez, é convidado a especializar-se na mesma linha do mestre, possivelmente desde o início do curso, modalidade estereotipada de manifestação de sua vocação para a Filosofia. Esse graduando, futuro bacharel, dificilmente opta pela licenciatura e quando isso acontece há uma *tendência de transferir este modelo – espólio do positivismo disputado no sistema acadêmico* – para a sua prática, servindo como suporte para seu posicionamento posterior em relação à disciplina e aos alunos, como se estes também devessem recortar conteúdos filosóficos específicos, especializando-se nos mesmos.

Espera-se que o processo formativo institucionalizado em política pública dê conta das lacunas deixadas pela universidade que, normalmente, desenvolve no futuro professor e professora um saber ainda disciplinar e apartado do todo do currículo[19].

Com Arroyo (2013, p. 72, grifo nosso), também nos perguntamos:

> Por que tantos conhecimentos sistematizados nos currículos a serem ensinados, aprendidos e avaliados não entra o acúmulo de *saberes sobre a docência como função social*, como trabalho. Nem entram as *vivências sociais e políticas*, culturais e socializadoras, *humanas e tão desumanas* dos próprios educadores e educandos. Talvez porque as áreas e disciplinas do conhecimento que os currículos consagram veem essas

[18] Segundo Horn (2002, p. 193), "A mediação praxiológica dos conteúdos filosóficos manifesta o entendimento que o professor tem do conhecimento específico, se se toma como pressuposto que a cultura onde ele está inserido forma... ou seja, a ação do professor está estruturada por um conjunto de coisas que ele definitivamente aprendeu e não apenas por aquilo que lhe foi recomendado como necessário para um bom desempenho em sala de aula".

[19] De modo algum, no plano da presente dissertação, desejamos indicar que o processo formativo do professor da escola pública deve reduzir-se à formação ofertada pela política pública do PDE. Como é bem sabido, no plano da educação pública paranaense, institui-se, até o presente momento, um processo formativo que se dá nas semanas pedagógicas, nos cursos ofertados pela plataforma on-line da SEED-PR, na participação das Equipes Multidisciplinares e nos processos que dependem da vontade e compromisso de cada educador com a sua formação – cursos de capacitação pontuais, pós-graduação *stricto e lato senso,* entre outros. Mas, mesmo que atualmente venha sofrendo uma série de ataques e que anualmente a desfiguraram, a política de formação por meio do PDE é um lugar a ser analisado como central na formação do educador paranaense.

> vivências e essas funções sociais e seus *personagens como insignificantes, até decadentes.*

Os saberes de uma docência como função social são alienados do currículo simplesmente porque, em uma lógica de mercado a que estamos submetidos, não interessa a proposição de uma escola libertadora, no máximo o que temos é um reformismo educacional que não altera, em nada, a lógica excludente e legitimadora dos sistemas educativos.

No Capítulo 2 da Lei, intitulado *Da competência e responsabilidade dos executores*, a lei trata da dimensão estruturante no desenvolvimento do PDE-PR, que "será de competência das Secretarias de Estado da Educação – SEED, da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e Instituições de Ensino Superior – IES" (PARANÁ, 2010). Tal capítulo se divide em dois artigos que tratam, respectivamente: Parágrafo 1, dos atos normativos (inciso I), à cargo da SEED e SETI; do financiamento do PDE-PR (inciso II); à cargo do orçamento público estadual; do "estabelecimento" e "definição" da proposta metodológica, à cargo da SEED e SETI (incisos III e IV).

Já no Parágrafo 2, os incisos tratam da aprovação da proposta "didático-pedagógica e metodologia do Programa" (I), coordenação do programa (II), "promoção e divulgação" (III) "guarda [de] todo o acervo documental" (IV), custeamento das despesas dos professores participantes do PDE-PR (V) e seleção dos professores (VI), tudo isso à cargo da SEED-PR (PARANÁ, 2010).

Por fim, nos Parágrafos 3 e 4, vemos a divisão de atribuições entre a SEED-PR e as Instituições de Ensino Superior – IES: "planejamento e acompanhamento" e "envolvimento das IES" no PDE-PR, à cargo da SEED-PR e a coordenação das "questões de ordem técnico-administrativas e pedagógicas, de acordo com as diretrizes da SEED" (I), disponibilização da "infraestrutura da Instituição" (II), indicação do nível de formação dos professores que serão orientadores do processo formativo, "preferencialmente mestres e/ou doutores" (III) e apresentação para a SEED da "proposta pedagógica e metodológica da execução do Programa na IES", tudo isso à cargo da IES (PARANÁ, 2010).

O artigo 5º delimita as condições para participar do processo de formação continuada:

O Artigo 6º trata da certificação do professor concluinte do processo formativo PDE-PR, cabendo à SEED, SETI e IES a certificação no prazo máximo

de 90 dias (PARANÁ, 2010) após o cumprimento de todos os requisitos dispostos na lei.

Como podemos perceber, a formação continuada tornada política pública passa a ter a garantia de visibilidade e viabilidade por meio da estrutura organizacional do Estado, mas, por outro, na medida em que desconsidera e deslegitima a participação de quaisquer outros sujeitos ingressantes na educação pública no processo de formação, acaba por limitar significativamente o alcance da política pública[20].

No entanto, a análise que por vezes se realiza desse processo desconsidera as contradições sociais sob uma perspectiva da divisão social do trabalho e da necessária hierarquização de saberes, pois relaciona esses saberes à possibilidade de ganho financeiro. Segundo Peixoto (2018, p.53),

> A formação de professores, ao se configurar como uma das políticas educacionais, além de garantir visibilidade na LDBEN nº 9.394/96, se firmou como uma ação teórico-prática cuja finalidade tem sido a de resolver as várias lacunas que classificam a Educação brasileira de baixa qualidade, quando comparada a outros países participantes do PISA.

A análise realizada por Peixoto, a nosso ver, recorre a um problema comum no campo educativo progressista, o reconhecimento dos problemas reais da educação brasileira situando-os sob uma perspectiva macro de análise que trata de referências submissas ao capital e exógenas à educação. De fato, as políticas de formação continuada, quando tornadas lei, garantem certa "visibilidade", tal como propõe a LDBEN (BRASIL, 1996). No entanto, as implicações concretas dessa aprovação não nos levam à resolução dos reais problemas da educação pública brasileira.

O desenvolvimento das forças produtivas, no atual momento do capitalismo, deveria projetar novas formas de liberação do ser humano das

---

[20] Como já afirmava Marx (1978, p. 51) na terceira tese *Ad Feuerbach*: "A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado". O educador é educado todos os dias pelo modo como a escola forja, junto aos saberes sociais e técnicos, a materialidade das condições de vida e trabalho a que estamos submetidos (e nos submetemos) diariamente. Um processo formativo que reduza essas circunstâncias a meras estratégias didáticas tende a empobrecer e esvaziar a dimensão política da autoformação necessária para um processo de intervenção social amplo e democrático. Entendemos, neste recorte, o conceito de autoformação estritamente ligado à defesa do professor/professora como um/a intelectual produtor/a dos sentidos de sua profissão.

necessidades urgentes e de sobrevivência imediata. Como bem sabemos, materialmente não é isso o que aconteceu nas condições concretas de vida e trabalho:

> As relações capitalistas de produção, ou seja, a dinâmica social de reprodução do capital, têm transformado essas forças produtivas em realidades altamente destrutivas, o que pode ser visto facilmente no caso do aparato bélico das grandes potências e no caso das consequências ambientais da forma capitalista de relacionamento entre sociedade e natureza". (DUARTE, 2016, p. 13).

Essas formas de liberação do reino da necessidade também deveriam se estender à profissão docente, na medida em que, teoricamente, o avanço da tecnologia poderia qualificar a práxis docente, tornando-a potencialmente liberada da dimensão burocrática do fazer educativo meramente instrumental para dedicar-se ao estudo, à crítica, à leitura e à proposição de processos de discussão e reflexão, de fato, próximos de uma formação intelectual não submissa ao reino da necessidade. O que vemos, destarte, é justamente o oposto, na medida em que o professor se torna completamente sujeitado à precarização[21] das "ideologias instrumentais". Segundo Giroux (1997, p. 158),

> Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula.

A ênfase na dimensão prática, não da práxis, revela o descaso na formação de pensadores e pensadoras. Em continuidade à análise da Lei Complementar nº 103/2004, temos os Capítulos III, IV e V que tratam, respectivamente, das condições *Do Ingresso no PDE, Do afastamento do professor para participar do PDE* e *Das condições para participar do PDE*. No Capítulo III, Artigo 7, Parágrafo único, define-se que "os critérios de ingresso no

[21] O processo de precarização do proletariado é algo inerente à lógica do capital. Não estaríamos nós, proletários da educação, à margem de todo esse processo: "O operário sabe que, se hoje possui alguma coisa, não depende dele conservá-la amanhã; sabe que o menor suspiro, o mais simples capricho do patrão, qualquer conjuntura comercial desfavorável podem lançá-lo no turbilhão do qual momentaneamente escapou e no qual é difícil, quase impossível, manter-se à tona. Sabe que se hoje tem meios para sobreviver, pode ser que amanhã não os tenha" (ENGELS, 2010, p. 70). Resguardadas as devidas distâncias temporais e materiais que nos separam desse texto clássico, as consequências, para a classe que vive do trabalho, de um processo de financeirização e manipulação econômica, nos aproxima, hoje, às mesmas penas sofrida pela "classe trabalhadora da Inglaterra" analisada por Engels.

PDE serão definidos pela Secretaria de Estado da Educação, através de Edital próprio" e que esse ingresso está submetido à "oferta mínima de [3] % (três por cento) do número de cargos efetivos do Quadro Próprio do Magistério – QPM – anuais para ingresso no Programa, respeitado o disposto na Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000" (PARANÁ, 2010, colchete nosso).

O grande problema dessa disposição encontra-se, justamente, na limitação a que o processo formativo se submete: número máximo de 3% de ingressantes anuais além de atrelar a oferta à Lei nº 101/2000, conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF[22]. Tal limitação restringe os investimentos em formação continuada e legitima uma prática recorrente de encolhimento das possibilidades formativas, pois como veremos a seguir, dadas as dimensões do estado do Paraná, o acesso à formação continuada de qualidade está longe de ser universalizado para o Quadro Próprio do Magistério.

Em consulta realizada ao portal *SEED em Números*[23], no dia 19 de junho de 2020, o número de professores e pedagogos integrantes do Quadro Próprio do magistério (QPM) era de 54.399, distribuídos da seguinte maneira: 125 professores concursados de 10h, 51.893 de 20h, 3 professores de 30 horas e 2.378 concursados de 40 horas [24] . Nesse grupo, apenas 774 professores e professoras são concursados para a disciplina de filosofia, sendo que 762 possuem um concurso de 20 horas e apenas 12 têm concurso de 40 horas, conforme tabela abaixo:

TABELA 1- TOTAIS DE PROFESSORES/PROFESSORAS ESPECIALISTAS DO ESTADO

QPM/Disciplina de Concurso					
Disciplina de Concurso	Total de Cargos	Carga Horária			
		10 Horas	20 Horas	30 Horas	40 Horas
0101 – PORTUGUES	**6242**		6084	1	157

[22] A Lei de Responsabilidade Fiscal, instituída em 2000 no estado do Paraná, "estabelece normas orientadoras das finanças públicas. O objetivo principal é aprimorar a responsabilidade na gestão fiscal dos recursos públicos", submetendo a máquina pública aos critérios de transparência e ação estratégica para a garantia da "saúde financeira" do estado. Como bem sabemos, e analisando o contexto histórico no presente, a LRF se responsabiliza, na verdade, com a manutenção do capital rentista e com o uso do estado à serviço das grandes corporações financeiras. Disponível em: <https://www1.tce.pr.gov.br/conteudo/documentos-oficiais-lei-complementar-1012000-lrf/109>. Acesso em: 02 ago. 2020.

[23] Disponível em: < http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>. Acesso em: mai. 2021.

[24] Para maiores informações PARANÁ (2020), disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralprofqpm.jsp?mes=07&ano=2020#>. Acesso em: 02 ago. 2020.

0201 – MATEMATICA	**6269**	3	5983		283
0301 – CIENCIAS	**3327**		3136		191
0401 – GEOGRAFIA	**4691**		4343		348
0501 – HISTORIA	**4579**		4235	1	343
0601 – EDUCACAO FISICA	**4227**	1	3904	1	321
0701 – EDUCACAO ARTISTICA	**1807**		1674		133
0704 – ARTE	**787**		787		
0801 – QUIMICA	**1377**		1334		43
0856 – PRODUCAO DE ACUCAR E ALCOOL	**1**	1			
0857 – ELETROMECANICA	**15**		15		
0858 – TURISMO RURAL	**1**		1		
0860 – CONSTRUCAO CIVIL	**9**	2	7		
0901 – FISICA	**1070**		1018		52
0911 – GESTAO	**1**	1			
0912 – INFORMATICA	**142**	31	111		
0915 – ELETROMECANICA INDUSTRIAL	**1**		1		
0917 – PECUARIA	**71**		71		
0921 – QUIMICA INDUSTRIAL	**29**		29		
0923 – ENFERMAGEM	**124**		124		
0925 – AGROINDUSTRIA	**33**		33		
0926 – SEGURANCA DO TRABALHO	**16**		16		
0928 – SECRETARIADO	**32**		32		
0929 – TURISMO	**12**	3	9		
0930 – TURISMO E HOSPITALIDADE	**1**		1		
0932 – FORMACAO DE DOCENTES	**260**		260		
0934 – AGRICULTURA	**113**		113		
0937 – ELETROELETRONICA	**9**		9		
0938 – MEIO AMBIENTE	**22**	1	21		
0940 – COMUNICACAO E ARTE	**2**		2		
1001 – BIOLOGIA	**1541**		1525		16
1101 – INGLES	**3363**		3187		176
1191 – GESTAO DE NEGOCIOS	**129**	81	48		
1201 – FRANCES	**12**		12		
1301 – ESPANHOL	**626**		626		
1401 – ALEMAO	**7**		7		
1475 – GESTAO DE RECURSOS HUMANOS	**2**		2		
1501 – ITALIANO	**5**		5		
1557 – MOVELEIRO	**1**		1		
1601 – DIDATICA E PRÁTICA DE ENSINO	**26**		26		
1701 – FUND DA EDUCACAO	**24**		24		
1707 – FORMACAO PARA O MAGISTERIO	**4**		4		
1801 – CONTABILIDADE	**46**		46		
1901 – DESENHO	**2**		2		
2001 – DOCENCIA 1 A 4 SERIE	**28**		22		6

2101 – PSICOLOGIA	**2**		2		
2201 – FILOSOFIA	**774**		**762**		**12**
2301 – SOCIOLOGIA	**385**		372		13
2621 – TECNICAS AGRICOLAS	**1**		1		
3004 – NUTRICAO	**3**		3		
3041 – MANIPULACAO DE ALIMENTOS	**5**		5		
3206 – ENFERMAGEM	**2**		2		
3250 – AGENTE COMUNITARIO DE SAUDE	**11**		11		
3286 – CUIDADOS COM A PESSOA IDOSA	**12**		12		
3801 – ELETROTECNICA	**1**		1		
3805 – ELETRONICA	**12**		12		
4001 – DIREITO	**9**		9		
4061 – LOGISTICA DIST E TRANSPORTE	**9**		9		
4101 – ADM GERAL	**3**		3		
4119 – ADMINISTRACAO	**134**		134		
4201 – ECONOMIA E FINANCAS	**2**		2		
4215 – ECONOMIA	**1**		1		
4301 – ESTATISTICA	**1**		1		
4501 – GEOLOGIA	**1**		1		
4601 – AGRICULTURA GERAL	**1**		1		
4664 – ADM RURAL	**14**		14		
4724 – FLORESTAL	**8**		8		
6070 – EDUCACAO ESPECIAL	**5177**		5177		
7502 – ENSINO RELIGIOSO	**18**		18		
7741 – PEDAGOGO	**6249**	1	6001		247
9561 – ORIENTADOR EDUCACIONAL	**323**		301		22
9733 – SUPERVISAO DE ENSINO	**155**		140		15
Total do Município	**54399**	**125**	**51893**	**3**	**2378**

FONTE: PARANÁ (2021).

Em termos de porcentagem, significa afirmarmos que apenas 1,42% do total dos professores QPM do estado do Paraná possui habilitação e concurso específico para a disciplina de filosofia. Se pensarmos sob uma perspectiva de qualidade de vida e trabalho, dos 774 professores e professoras, apenas 1,55% têm condições de trabalho próximas à dedicação exclusiva, com 40 horas semanais dedicadas à educação pública.

Tomando por base as 1566 escolas[25] do estado que ofertam o Ensino Médio, lócus de ação dos profissionais da filosofia, as condições de trabalho e,

[25] Número total de escolas do Estado do Paraná, disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralest.jsp>. Acesso em: 19 mai. 2021.

por sua vez, de formação continuada para os profissionais da filosofia permanecem precarizadas, dado que a média de escolas por professor é de 2,02 escolas para cada professor e professora. Na prática, o que ocorria é que a liberação de um concurso de 20 horas não garantia tempo e espaço de qualidade para um processo formativo sério, pois a liberação do trabalho estava garantida apenas para as 20 horas do concurso, não para as demais: "o afastamento do professor que ingressar no PDE dar-se-á de acordo com sua jornada de trabalho a cada ano, sendo 100% (cem por cento) de sua carga horária no primeiro ano, e de 25% (vinte e cinco por cento) no segundo ano, para dedicar-se exclusivamente às atividades previstas pelo Programa, sem prejuízo financeiro, nos termos da legislação" (PARANÁ, 2010).

Ao longo de mais dez anos de existência do programa, de 2007 a 2016, 15.201 professores QPM ingressaram na proposta formativa do PDE-PR, um ingresso médio de 1.520 professores por ano. Desses, 475 ingressantes não concluíram o processo formativo e 710 professores concluíram via "aproveitamento de titulação de mestrado ou doutorado". Ao todo, temos 14.624 professores e professoras da Rede Estadual do Paraná que já possuem essa etapa formativa.

Ainda em termos numéricos e descontados todos os imprevistos próprios de um grupo tão grande de profissionais (situações pessoais de vida, limitações de tempo, ingresso de novos educadores à Rede, entre outros) e dado o número de profissionais que se encontram, hoje, aptos ao ingresso no programa, a saber, 37.955 [26] , significa pensarmos que a universalização do processo formativo PDE-PR se dará, para os que já se encontram aptos dentro do recorte de critérios próprios da lei[27], em média, em 2049, se seguirmos a média anual de ingressantes/ano até o presente, o que, como bem sabemos e fundados nas mudanças já implementadas na política de formação de professores do Estado, não acontecerá.

---

[26] Para maiores informações, consultar dados: disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralcargos.jsp?mes=07&ano=2020&Vinc=QPM%20%20-%20ESTATUTARIO%20QPM>. Acesso em: 02 ago. 2020. Segundo os dados consultados, 14.678 professores já se encontram no Nível III do Plano de Carreira. No entanto, apenas 3.247 atingiram o nível máximo previsto na carreira do Magistério o que, em termos percentuais, significa menos de 1,7% do total de profissionais do Quadro Próprio do Magistério.

[27] Enquanto escrevemos a presente pesquisa, percebe-se uma mutação constante na lei que baliza os critérios de ingresso no PDE-PR. Tais mudanças serão desenvolvidas apropriadamente em capítulo específico.

Dentro do recorte da presente pesquisa, nosso foco de análise se dá na disciplina de filosofia que possui 774 professores concursados. Desses, segundo dados atualizados até o ano de 2018, apenas 53 professores haviam concluído o processo de formação PDE-PR o que, em termos percentuais, significa afirmarmos que menos de 6,8% dos concursados da disciplina de filosofia do Estado do Paraná possuem essa etapa formativa, conforme tabela 2:

TABELA 2- SITUAÇÃO PROFESSORES/PROFESSORAS DE FILOSOFIA DO PARANÁ

DISCIPLINA	SITUAÇÃO		Turma 2007 Concluinte 2008	Turma 2008 Concluinte 2009	Turma 2009 Concluinte 2010	Turma 2010 Concluinte 2011	Turma 2012 Concluinte 2014	Turma 2013 Concluinte 2015	Turma 2014 Concluinte 2016	Turma 2016 Concluinte 2018	TOTAL
Filoso - -fia	Professores ingressos no PDE		3	0	6	10	8	8	8	18	**61**
	*Aproveitamento Titulação		1	0	0	3	1	0	4	2	**11**
	Não Concluintes	**Afastamento - Função Pública	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
		***Afastamento - Pleito	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
		Desistentes	0	0	0	5	0	0	0	0	**5**
		Licença Maternidade	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
		Licença Saúde	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
		Óbitos	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
	Certificados		3	0	6	5	7	8	8	16	**53**

FONTE: Paraná (2021).

Vemos que a formação continuada proposta como lei se torna, na prática, a proposição de um processo formativo que cria uma “elite” ou casta intelectual, não por responsabilidade dos sujeitos, mas em função das limitações de seleção impostas pela política pública.

A discussão em termos de porcentagem, a priori, pode nos soar não filosófica, à parte do escopo da presente pesquisa, ou incoerente com uma

dialética do concreto. Destarte, essa é a linguagem utilizada pelo capital para justificar a manutenção da desigualdade de acesso aos bens que deveriam ser de todos e para todos. A análise da Lei Complementar nº 103/2004 e nº 103/2010, quando situada à materialidade e historicidade do presente, se mostra como uma política pública extremamente fragilizada frente ao que se propõe: "a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica", tal como vemos em seu Artigo 1.

Somando-se a essa análise, ao observarmos a quantidade de professores concluintes do PDE-PR da disciplina de filosofia por Núcleos Regionais de Ensino (NRE)[28], percebemos que dos 53 professores concluintes, 21 profissionais estão lotados na Região Metropolitana de Curitiba (RMC)[29]. Em termos populacionais, a RMC equivale a 30.86% da população do estado do Paraná, no entanto, possui em torno de 41% dos e professoras professores concluintes do PDE-PR de filosofia.

A seguir demonstraremos tais dados a partir de dois mapas que dão visibilidade ao que afirmamos. No MAPA 1 temos a distribuição de professores concluintes do PDE-PR de filosofia por NRE. Dos 32 Núcleos Regionais, nove não possuem professores PDE-PR, sendo eles: Paranavaí, Cianorte, Goioerê, Campo Mourão, Pitanga, Laranjeiras do Sul, Telêmaco Borba, Ibaiti, Jacarezinho. Seis NRE possuem dois professores de filosofia por núcleo: Loanda, Foz do Iguaçu, Cascavel, Dois Vizinhos, Pato Branco e Cornélio Procópio. Doze NRE possuem um professor de Filosofia: Umuarama, Assis Chateaubriand, Francisco Beltrão, União da Vitória, Guarapuava, Irati, Ponta Grossa, Wenceslau Braz, Ivaiporã, Apucarana, Maringá e Paranaguá.

Apenas cinco NRE possuem quatro professores ou mais por núcleo: Toledo, Londrina, Curitiba, Área Metropolitana Sul e Área Metropolitana Norte. Só o NRE de Curitiba tem 13 professores concluintes do processo formativo.

---

[28] Ao todo, são 32 NRE no estado do Paraná. Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/>. Acesso em: 13 mai. 2021.

[29] Por meio da Lei Complementar nº 14, de 8 de junho de 1973, foi instituída a Região Metropolitana de Curitiba (RMC), inicialmente composta por 14 munícipios: Curitiba, Almirante Tamandaré, Araucária, Bocaiúva do Sul, Campo Largo, Colombo, Contenda, Piraquara, São José dos Pinhais, Rio Branco do Sul, Campina Grande do Sul, Quatro Barras, Mandirituba e Balsa Nova. Hoje a RMC conta com 29 municípios: Almirante Tamandaré, Araucária, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Campo Magro, Colombo, Curitiba, Fazenda Rio Grande, Itaperuçu, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Rio Branco do Sul e São José dos Pinhais, Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Cerro Azul, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná.

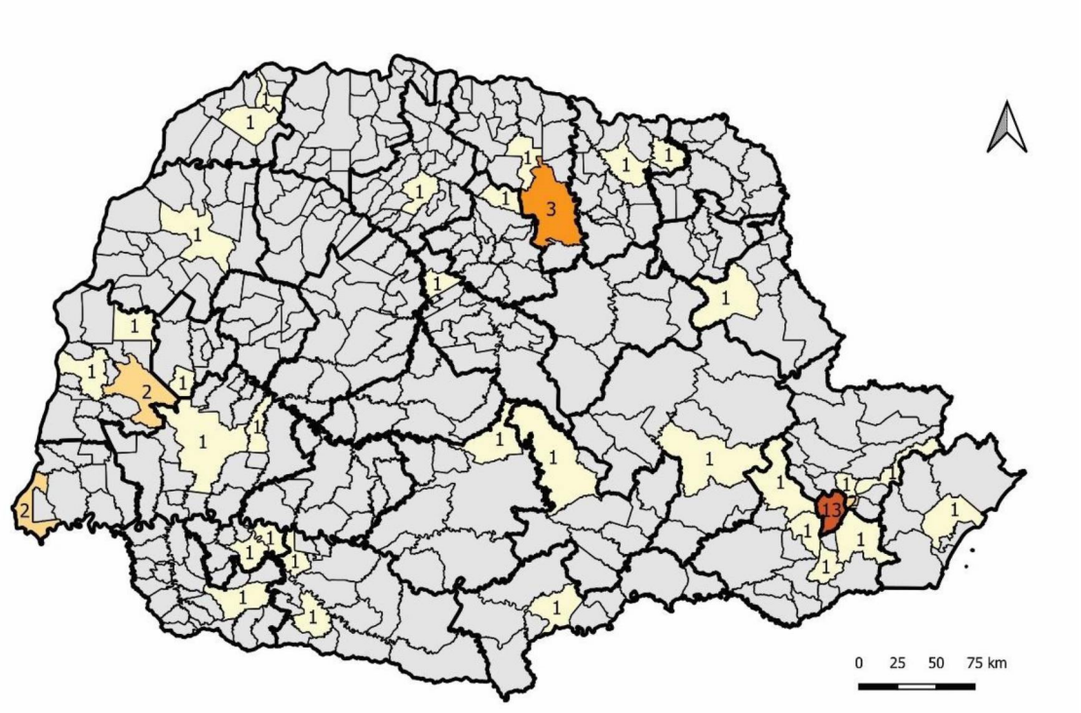
MAPA 1- DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS CONCLUINTES DO PDE-PR DE FILOSOFIA POR NRE



FONTE: Do autor (2021).

No MAPA 2 podemos visualizar a disparidade entre o discurso universalista da lei e a realidade concreta. Dos 399 municípios do Estado, apenas 36 deles conta com professores com formação PDE-PR em filosofia já concluída, ou seja, menos de 9% dos municípios do Estado, apesar disso, torna-se importante destacar, mais uma vez, que o Paraná foi o primeiro estado brasileiro a transformar a formação continuada dos professores e professoras em uma política pública, o que significou um grande avanço na luta pela melhoria de direitos da categoria. Isso evidencia o desafio de investimento econômico que contemple, com maior celeridade e abrangência, o vasto contingente de profissionais que a educação pública paranaense possui.

MAPA 2- PROFESSORES E PROFESSORAS CONCLUINTES DO PDE-PR DE FILOSOFIA POR MUNICÍPIO



FONTE: Do autor, (2021).

Em um momento político, econômico e histórico como o vivido pelo Brasil em 2021, a compreensão dos processos que configuraram a materialidade do presente é uma arma contra os desmandos do Capital para a sua continuidade hegemônica, na medida em que também na política pública encontramos uma relação direta entre conhecimento, produção e ideologia: "compreensivamente, portanto, com este novo relacionamento entre a ciência e a produção também surgiu no horizonte um novo modo de legitimação ideológica, que desde então se mostrou extremamente poderoso" (MÉSZÁROS, 2012, p. 244).

À raiz do projeto de formação continuada PDE-PR encontramos o imperativo do Capital que determina, controla e impulsiona o rumo das políticas de impacto estatal. Tendo o Capital chegado a um limite quanto ao que expropriar e usurpar, encontra-se na educação uma possibilidade de mercado totalmente em aberto num sentido muito distinto do que, tradicionalmente, se ousava pensar.

Se, até então, as reformas educacionais em curso preocuparam-se, basicamente, com as estruturas do trabalho escolar, com o currículo muitas vezes apartado do contexto concreto daqueles que aprendem e ensinam, com a destruição da profissão docente enquanto condições adequadas de trabalho, vemos hoje reformas que visam interferir diretamente nas metodologias, abordagens e formas e conteúdos,

> As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. (GIROUX, 1997, p. 160).

Neste sentido, não há como pensarmos a formação continuada de professores e professoras apartada de uma visão de ensino, pois ambos estão imbricados na medida em que a formação continuada que se recebe se relacionada profundamente ao modelo societário que se deseja construir. O Capítulo 5, da Lei Complementar nº 130/2010, sofreu inúmeros ataques nos últimos anos em função das políticas neoliberais dos governos Carlos Alberto Richa (PSDB, 2011-2018) e Carlos Massa Júnior (PSD, 2019 até o presente). Tal contexto conflitua profundamente com a experiência vivida na primeira década do século XXI que teve no governo Requião avanços significativos para a categoria de trabalhadores da educação pública estatal.

Segundo Mormul, Girotto e Souza (2018, p. 80),

> Durante o mandato do governador Roberto Requião de Melo e Silva (2003-2010), o Paraná vivenciou uma transição de um governo neoliberal, liderado por Jaime Lerner (1995-1998 e 1999-2002), para um governo de modelo estadista. Esta transição gerou profundas e importantes mudanças, no cenário da educação pública do Paraná.

Essa ruptura com o modelo de estado neoliberal amplamente implementado ao longo da década de 1990, de fato, causou profundas fissuras nas políticas públicas subservientes ao Capital já implementadas e na proposição de novas políticas públicas que, em certo sentido, visavam um equilíbrio entre o neoliberalismo extremo e subserviente à passagem para um governo de matriz capitalista que se formava na tentativa de se afirmar também como um espaço de produção do Capital.

As feridas abertas na década de 1990 para a educação paranaense são amplamente conhecidas e não cabe, no recorte da presente pesquisa, um

aprofundamento detalhado. No entanto, e a título esquemático, destacamos quatro grandes problemas: enxugamento da máquina pública, profunda inserção dos setores privados na proposição, organização e aplicação das políticas públicas, implementação de um discurso educacional com foco na gestão de processos e a gradativa disseminação de uma política de resultados e busca de "evidências de aprendizagens" pautada pura e unicamente na análise de resultados numéricos dos "resultados" obtidos nos testes de avaliação nacional:

> As desigualdades sociais se intensificaram, sobretudo, porque a intervenção do Estado como principal provedor e financiador da educação era entendida como desnecessária. Desse modo, a escola pobre era enfeitada, e os projetos de reciclagem do lixo viraram narrativa educativa em todas as escolas do estado. Muitas vezes, os alunos não tinham nem o que comer, mas precisavam saber separar e reciclar o lixo. Nas escolas dos filhos da classe média, os rankings (índices) eram suficientes para classificar e dizer se a escola era boa ou não. Os números – e não as pessoas – definiam os rumos da educação nesse estado. (MORMUL; GIROTTO; SOUZA, 2018, p. 80-81).

A lógica perversa e cínica desse princípio de ação permanece em voga no Paraná. A análise marxiana da história, neste caso, é ponto de partida para uma compreensão coerente da concretude do real:

> Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa. (MARX, 1977, p. 17).

As estratégias de subserviência hoje são outras, mas a lógica totalizante do capital, não. Enquanto escrevemos a presente dissertação, assistimos com sobressalto de política panfletária do governo do Paraná que propagandeia os avanços de um formato de educação paranaense que apenas existe na nuvem, nos documentos e, possivelmente, no imaginário do atual secretário de educação, Renato Feder[30].

---

[30] Renato Feder, Secretário de Educação do Estado do Paraná desde 01/01/2019 até o presente (2021), resume bem os princípios ideológicos que orientam as políticas públicas para a educação do estado. Nascido em uma família abastada, formado em Administração pela Fundação Getúlio Vargas, é dono da Multilaser, empresa brasileira gigante no ramo da tecnologia. Na plataforma Lattes, as informações disponíveis são pouquíssimas: "Possui graduação em Administração de Empresas pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo (2001) e Ensino Médio segundo-grau pelo Colégio Palmares (1995)". Além disso, apresenta um Mestrado em andamento em Economia na USP desde 2002. Segundo Prado (2018), "Feder personifica o projeto que Ratinho vem defendendo para a educação desde a sua campanha, que se baseia em uma concepção onde a gestão empresarial se sobreponha a questões pedagógicas, com

Os dados aqui apresentados evidenciam que desde a criação da lei que regulamenta o PDE-PR, ao invés de seu aperfeiçoamento e expansão, houve além de uma retração em sua abrangência, a descaracterização dos objetivos iniciais. A seguir situaremos, sob uma perspectiva dialética, os impactos das políticas neoliberais dos últimos dois governos estaduais, de 2011 a 2021, para a destruição do PDE-PR.

3.1 O PDE-PR E SUAS CONTRADIÇÕES: DO GOVERNO RICHA À ADMINISTRAÇÃO DE CARLOS MASSA JÚNIOR

Compreendendo esse histórico do programa PDE-PR e seu objetivo inicial, torna-se importante conhecer as principais mudanças do programa ocorridas na última década e que afetaram profundamente a proposta de lei de 2010.

Ao longo dos oito anos de governo de Carlos Alberto Richa[31] (PSDB), de 2011 a 2018, vários foram os retrocessos para a educação e políticas públicas no Paraná. Richa filia-se a uma rede de capital político herdado da família. Filho do ex-governador do Paraná, José Richa (1983-1986) que, por sua vez, foi "herdeiro" político de Ney Braga (1979-1982). Segundo o professor Ricardo Oliveira (2007, p. 154):

> Outro "herdeiro" de Ney Braga foi José Richa, Prefeito de Londrina, deputado, governador do Paraná eleito em 1982 nas primeiras eleições diretas desde 1964 e senador da República. Richa entrou na política pelas mãos de Ney Braga, depois passou à oposição para garantir sua eleição. Antes de falecer, deixou seu filho Beto Richa como um dos nomes fortes na política paranaense e atual Prefeito de Curitiba. Beto Richa se casou com a então jovem herdeira do conglomerado Bamerindus, Fernanda, filha de Tomas Edson Andrade Vieira, um dos mais importantes banqueiros do Brasil na década de 1970, filho do fundador e comandante do grupo Bamerindus, Avelino Vieira. Fernanda Vieira Richa também descende da família Junqueira, uma antiga família de fazendeiros e latifundiários em Minas Gerais e em São Paulo desde o período colonial. Um irmão de Beto Richa, José Richa Filho, é Secretário de Administração da Prefeitura de Curitiba e, antes, foi diretor-financeiro do Departamento de Estradas de Rodagem do Governo do Paraná na gestão de Jaime Lerner e ocupou cargos na

forte incentivo a privatizações, terceirizações e a implementação de uma política de bônus por produção ao invés de valorização dos profissionais da educação".

[31] Sobre a trajetória política de Beto Richa, ver: PEREIRA, Fernando Marcelino. Traços genealógicos nas denúncias de corrupção no segundo governo de Beto Richa (2014-2018). **Revista NEP: Núcleo de Estudos Paranaenses da UFPR,** Curitiba, Volume 4, Nº 1, p. 331-360, 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/nep/article/view/60230/35561. Acesso em: 17 jun.2021.

> Agência de Fomento, no Governo Requião em 2003. Sobre ele, pesa a denúncia de ter feito pagamentos suspeitos a empreiteiras nos últimos dias do Governo Lerner. Outro filho do falecido ex-Governador é Adriano Richa, que ganhou cartório na Região Metropolitana de Curitiba, ainda na época em que o pai era vivo.

As redes de poder, como se verifica pela "genealogia" explicitada pelo professor Ricardo Oliveira, representam muito bem as alianças entre o capital, a burguesia autocrática e o Estado. Os casos de corrupção, apesar de noticiados na grande mídia, não ganham força de revolta entre a população, pois o aparelho midiático, senão totalmente controlado, também se encontra nas malhas do poder (OLIVEIRA, 2007, p. 158).

A subserviência do governo estadual aos ditames do capital internacional foi sentida na pele pelos professores, professoras e estudantes do estado que, anualmente, enfrentaram inúmeras rupturas com a ordem legal instituída:

> Com uma grande rede de famílias no controle do governo, da assembleia legislativa, Tribunal de Contas, Tribunal de Justiça, Ministério Público, entre outras instituições, os poderes passam a ser cúmplices em busca de vantagens e privilégios. O nepotismo generalizado nas instituições gera uma série de atividades para obtenção de vantagens pessoais, para si ou para terceiro. Não são apenas recompensas financeiras, mas vantagens de qualquer tipo, como apropriação do patrimônio público pelo privado por grupos que utilizam o Estado em processos de troca de favores, negociação de benefícios relacionados a cargos ou funções públicas, ou exercem influência sobre estes, visando ao desvio de recursos públicos. (PEREIRA, 2018, p. 360).

A autocracia burguesa, agindo por meio das contrarrevoluções preventivas, reduz o estado a seus interesses. Segundo Fernandes (2019, p. 70, grifo do autor):

> A ótica liberal tem reduzido o Estado constitucional e representativo a um Estado *neutro* e *fraco*, movido pela filosofia do '*laissez-faire',* como se a vida econômica, social e política sob o capitalismo fosse determinada ao nível privado e das relações jurídicas privadas. No entanto, por causa mesmo da propriedade privada, da propriedade privada dos meios de produção e da base estrutural-dinâmica do crescimento do capital...o Estado democrático sempre foi, ao mesmo tempo, um instrumento de poder e de dominação de classe.

No caso do Estado brasileiro, a neutralidade se dá à serviço dos interesses das classes dominantes, tendo como aliada constante a *fraqueza* endêmica que continua a desconsiderar a legitimidade – ou abafar por meio da

violência – a luta histórica das classes populares [32] . A *montanha a ser conquistada*, parafraseando Mészáros (2018), só é passível de conquistar por meio de uma educação emancipadora e do trabalho associado sob um perspectiva marxiana que dote o sujeito com as condições necessárias para uma análise ampla, rigorosa e profunda dos determinantes históricos e políticos que acentuam a cada década a crise estrutural do Capital em nome de interesses escusos.

Destacamos, apenas, algumas ações que contribuíram para a precarização das condições de trabalho dos professores e professoras:

i) não cumprimento da política de reajustes salariais dos professores e profissionais da educação, em coerência com a Lei nº 15.512/2007;

ii) não pagamento das progressões coerentes com o Plano de Carreira, Lei nº 103/2004, Lei nº 123/2008 e Lei nº 130/2010;

iii) mudança nas regras da aposentadoria dos profissionais da educação por meio da Lei nº 18.469/2015 que permitiu que o governo do estado sacasse 145 milhões mensais do patrimônio acumulado para a seguridade social, culminando no que ficou conhecimento nacionalmente como *Massacre do Centro Cívico*, ou *Massacre do dia 29 de Abril*[33], dia em que mais de 10.000 servidores da educação pública paranaense foram, por ordem do governador, duramente atacados pela Polícia Militar com balas de borracha, bombas, spray de pimenta e cães. Mais de 200 profissionais da educação saíram feridos desse dia.

---

[32] Para reforçarmos tal argumentação basta analisarmos os retrocessos perpetrados pelo Estado Brasileiro, nomeados pela grande mídia como "Reformas" ou "PEC's" que operam, desde o Golpe Jurídico-parlamentar de 2016, à serviço do desmonte das conquistas históricas da classe trabalhadora. A Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017), Reforma da Previdência (Lei nº 13.846/2019) e a Emenda Constitucional nº 95/2016 (Teto de Gastos) são apenas exemplos dessa agenda de destruições.

[33] Sobre o Massacre do Centro Cívico, ver: APP-SINDICATO, disponível em: <https://appsindicato.org.br/jamais-esqueceremos-5-anos-do-massacre-do-centro-civico/>. Acesso em: 14 jun. 2021c.

Como era de se esperar, ninguém foi punido ou responsabilizado por esse massacre[34]. Na continuidade da retirada de direitos, em 2018, o governo Richa alterou, por meio da Resolução nº 113/2017 (PARANÁ, 2017), a regra de cálculo da hora-atividade dos professores e professoras que previa 1/3 da carga horária dedicada às atividades de planejamento e organização docente, o que, para um professor ou professora com jornada de 20 horas semanais significava ter à sua disposição 7 horas-aula para a organização do trabalho docente.

A posição do governo estadual feriu o parágrafo 4º do Artigo 2º da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que destaca: "na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos" (BRASIL, 2008), assim como a Lei Complementar Estadual nº 174 que implementou, a partir de 1º de agosto de 2014, a hora-atividade de 1/3 da carga horária do professor, em seu artigo 1º, concedendo a,

> Complementação de, no mínimo, 1/3 (um terço) sobre uma hora atividade aos integrantes do cargo de Professor no exercício da docência, da Rede Estadual da Educação Básica do Estado do Paraná, a partir de 1º de agosto de 2014, em cumprimento ao previsto no art. 31 da Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004, com a alteração dada pelo art. 1º da Lei Complementar nº 155, de 8 de maio de 2013. (PARANÁ, 2014).

A política de formação continuada não ficou à margem desse processo de precarização cada vez mais submisso aos ditames das instituições de regulação internacional. As condicionantes financeiras são as raízes determinantes dos objetivos subjacentes aos projetos educacionais. Desde 2012, o estado do Paraná firmou um acordo com o Banco Mundial, intitulado Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, aprovado no dia 6 de novembro daquele ano e efetivado a partir de 13 de janeiro de 2014 (PARANÁ, 2014).

---

[34] Para uma análise geral do movimento de massacre dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras da educação pública, sugerimos a leitura do capítulo "A tragédia docente e suas Faces": Vemos que a onda de massacres, pouco divulgada pelos setores conservadores da grande mídia brasileira, são "exemplos, acompanhados de outros Brasil afora, especialmente o das agressões sofridas pelos estudantes nas ocupações de 2016, evidenciam que estamos frente a uma tragédia de vastas proporções. O avanço orquestrado de interesses privados do capital com o alto nível manipulatório da opinião pública e negociações espúrias do interesse público no Congresso Nacional vem produzindo retrocessos e retirada de direitos conquistados, assegurados, até pouco tempo, na Constituição de 1988" ((EVANGELISTA; GARCIA; MICHELS *In* EVANGELISTA; SEKI, 2017, p. 19).

Entre os acordos do projeto, se previa um investimento na casa dos US$ 714,11 bilhões, sendo que 350 bilhões desse montante seriam aportados pelo Banco Mundial e 364,11 bilhões pelo Governo do Paraná, que:

> Objetiva tornar mais justo e ambientalmente sustentável o acesso a oportunidades de desenvolvimento econômico e humano, por meio da **modernização da gestão do setor público** e da gestão da receita no Estado do Paraná. Assim, beneficiará direta e indiretamente toda a população, estando previsto um investimento total de US$ 714,11 milhões, sendo US$ 350 milhões financiados pelo Banco Mundial e o restante como contrapartida do Estado.
> A proposta do Projeto está em consonância com a estratégia do governo para o desenvolvimento do Paraná, que visa à construção de um '**Novo Jeito de Governar'**, objetivando a introdução de uma **gestão voltada a resultados**. Esta postura, responsável e inovadora, será construída a partir do **desenvolvimento das competências de gestão**, da **renovação dos métodos de trabalho** e das estruturas de governo, numa verdadeira nova gestão, **focada em resultados efetivos**. O Novo Jeito de Governar busca uma autêntica liderança, com um governo aberto à **cooperação e pactuação de objetivos de desenvolvimento com o mercado** e terceiro setor. Isso se faz com **investimentos na capacitação dos servidores**, **controle dos gastos, modernização na gestão da folha de pagamento**, saneamento das finanças, qualidade fiscal e contratualização dos resultados. (PARANÁ, 2014, p.11, grifo nosso).

No caso das políticas públicas para a educação, o Projeto Multisetorial define cinco indicadores para monitoramento do Sistema de Avaliação de Aprendizagem, seis indicadores para o programa Formação em Ação e dois indicadores para o programa Renova. Os 13 indicadores são monitorados semestralmente por meio de longos relatórios de prestação de contas ao Banco Mundial, em coerência com o contrato firmado em 2014 e retificado em 2016[35]:

> No setor Educação, foram definidos cinco indicadores de monitoramento para o programa Sistema de Avaliação de Aprendizagem, que pretende subsidiar o direcionamento pedagógico da escola; **seis indicadores de monitoramento para o programa Formação em Ação, com vistas à promoção do aperfeiçoamento profissional de professores e técnicos da educação**; e, para o programa Renova Escola, dois indicadores de monitoramento direcionados à melhoria das condições de infraestrutura física das escolas. (PARANÁ, 2016, p. 35, grifo nosso).

Tais indicadores são coerentes com o disposto no Anexo 1 do Contrato de Empréstimo nº 8201-BR que indica no item 1.3,

---

[35] Os relatórios são publicados duas vezes ao ano, desde 2014, para que se faça o monitoramento da avaliação. Para acesso aos relatórios e demais documentos: http://www.planejamento.pr.gov.br/Pagina/Projeto-Multissetorial-Banco-Mundial. Último acesso: 07 jun.2021.

> (a) Sistema de Avaliação de Aprendizagem
> **Implementação do sistema de avaliação da aprendizagem** dos alunos da SEED e realização de testes e de atividades de divulgação.
> (b) Programa de Formação de Professores
> **Melhoria das qualificações e habilitações dos professores** na rede de escolas do Mutuário (Rede Pública Estadual), por meio de treinamento em universidades para professores em serviço.
> (c) **Melhoria das Instalações Escolares do Estado** (Renova Escola) Reabilitação, reparação e em alguns casos, a ampliação das escolas estaduais existentes do Mutuário, por exemplo: laboratórios de ciências, bibliotecas, laboratórios de informática, mobiliário escolar e alguns equipamentos. (PARANÁ, 2016, p. 21, grifo nosso).

Tais propostas de qualificação devem seguir o princípio básico da "racionalidade" dos gastos e profissionalização da gestão pública, daí os indicadores dialogarem a todo momento com a dimensão quantitativa do que é, literalmente, produzido em termos educacionais.

Abaixo, a título ilustrativo, a Tabela 3 com os indicadores propostos à qualificação da educação pública do estado:

TABELA 3 - INDICADORES DE MONITORAMENTO DOS PROGRAMAS SISTEMA DE AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM, FORMAÇÃO EM AÇÃO E RENOVA ESCOLA - SETOR 3, EDUCAÇÃO - 1º SEMESTRE DE 2019

INDICADOR	PROGRA A FORMAÇÃO EM AÇÃO						
	UNIDADE DE MEDIDA	REALIZADO ACUMULADO ATÉ 31/12/2018	PREVISÃO ANUAL 2019	REALIZADO DE 01/01/2019 A 30/06/2019	REALIZADO ACUMULADO ATÉ 30/06/2019	%	MEDIDA DE DESEMPENHO
Oficinas anuais realizadas em 32 NRE sobre conteúdo das 14 disciplinas curriculares e outros temas para professores e técnicos (meta anual)	Número	8.531	Não se aplica.	531	531	8,9	Número de oficinas realizadas dividido pelo número de oficinas realizadas.
Técnicos participando em oficinas para troca de experiências (meta anual)	Número	26.792	Não se aplica.	0	0	0,0	Número de técnicos participantes dividido pelo número de técnicos previsto.
Professores participando em oficinas para troca de experiências (meta anual)	Número	58.119	Não se aplica.	3.984	3.984	11,3	Número de professores participantes dividido pelo número previsto de professores.
Vagas ofertadas para o aperfeiçoamento técnico-pedagógico de 2 anos em articulação com as universidades públicas do estado – PDE	Número	10.400	Não se aplica.	531	10.400	83,9	Números de vagas ofertadas dividido por número de vagas previstas para a oferta no PDE.
Cadernos PDE publicados em ambiente web com ISBN contendo artigos científicos concluídos	Número	5	Não se aplica.	0	5	100,0	Número de cadernos efetivamente publicados dividido pelo número previsto de

							cadernos para a publicação.
Cadernos PDE publicados em ambiente web com ISBN contendo produções didáticos-pedagógicas	Número	5	Não se aplica.	0	5	100,0	Número de cadernos efetivamente publicados dividido pelo número de cadernos previstos para a publicação.

FONTE: Paraná (2019, p. 34).

Como é de se esperar em um campo de gestão focado no modelo de matriz SWOT [36] para estruturação de planejamentos estratégicos, o foco na dimensão quantitativa não necessariamente dialoga com a produção qualitativa. O definidor do cumprimento, ou não, dos indicadores de desempenho se dá unicamente na forma de uma porcentagem prevista entre o que foi orçado e previsto e o que de fato foi efetivado.

Esses indicadores e direcionadores nos permitem compreender as reais materialidades do processo de precarização da profissão docente no Paraná, além do descaso com os sujeitos que constroem a escola, estudantes, professores e funcionários. A implementação de um processo de "modernização da gestão do setor público" que, por sua vez, defende uma gestão "técnica" voltada unicamente para os "resultados", impactando na "modernização dos métodos de trabalho" e nos "resultados efetivos", é nefasta e destruidora dos princípios de uma educação crítica e comprometida com a transformação social. Todos esses processos ganham ares de seriedade, pois estão em sintonia com a pactuação de objetivos e desenvolvimento com o mercado.

O "corte de gastos" e a depauperação da máquina pública se tornam sinônimos de "modernização na gestão da folha de pagamento", justificando a retirada de direitos adquiridos; o "investimento na capacitação dos servidores",

[36] Matriz SWOT, ou Análise SWOT é uma ferramenta normalmente utilizada em grandes empresas de capital privado com vistas a "racionalizar" gastos e potencializar investimentos centrados em quatro princípios básicos: Strenghts (fortalezas, forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades), Threats (Ameaças). Segundo Cavalcanti e Guerra (2009, p. 703), "A análise SWOT é uma ferramenta de gestão muito utilizada porque permite promover um confronto entre as variáveis externas e internas, facilitando a geração de alternativas de escolhas estratégicas, bem como de possíveis linhas de ação. Seu objetivo é conhecer o ambiente interno da organização – através da definição dos seus pontos fortes e fracos em relação as demais instituições – bem como identificar o ambiente externo à organização, que são as ameaças e as oportunidades". No entanto, devemos destacar que os "pontos fortes e fracos" se dão sempre sob uma perspectiva da permanência da instituição analisada submissa a uma lógica de mercado que, "confrontando variáveis internas e externas", otimiza gastos e investimentos para potencializar os resultados, ou lucros, como queiramos.

desde que eles se enquadrem no modelo neoliberal de gestão e estejam abertos a assistir, de braços cruzados, à precarização de sua profissão.

No governo neoliberal de Carlos Massa Júnior (PSD), a partir de 2019, essas premissas encontram um solo já bem preparado e apto a enterrar, definitivamente, quaisquer possibilidades de um processo formativo crítico-reflexivo por meio do PDE-PR. Segundo Camargo e Deitos (2020, p. 19, grifo nosso),

> Para o Banco Mundial, não há problemas nas instituições, mas sim ineficiências e debilidades que precisam ser corrigidas. Para tanto, alega-se a necessidade de preparação dos representantes dessas instituições para que essas funcionem livremente e dentro da ética do capital. Assim, as instituições são ineficientes quando esses representantes passam a atuar de uma forma que fira a ética capitalista.
> [...]
> O Banco Mundial estabelece investimentos para que a formação de professores possa receber uma atenção, tendo em vista que se considera que a melhoria na formação desses profissionais deve **possibilitar que os professores tenham domínio dos conteúdos das disciplinas ministrados** por eles nas escolas. Alega-se que conhecer os conteúdos dessas é importante quando o quesito é rendimento dos alunos. Para além disso, fica visível que o Banco tem focado em formações **continuadas na modalidade a distância**, já que isso **significa redução de custos** (SANTOS, 2000).
> Defende-se que um profissional que atua na escola, ao ser **eficiente, geralmente será eficaz**, embora isso não seja uma regra, pois aquele que faz suas tarefas de forma correta, ao realizá-las de forma eficiente, provavelmente será também um profissional. Essas características atendem as exigências para se ter uma **escola eficaz**. Aparece nesses pontos termos como produtividade, solidariedade, igualdade, que vêm ao encontro das Pedagogias Contemporâneas que tomaram espaço nas escolas a partir dos anos 1990.

Eficácia, redução de custos e processo de formação aligeirada, coerentes com a apropriação da iniciativa privada à coisa pública. Segundo Gentili (1998, p. 9, grifo nosso), a análise das transformações educacionais,

> Produzidas pelas administrações neoliberais a partir da dinâmica hegemônica que as caracteriza ... como **reforma institucional** (no plano jurídico, organizacional, curricular, trabalhista etc.), e como **reforma cultural** orientada para promover uma redefinição dos significados e sentidos atribuídos à atividade educacional e, em última análise, uma ambiciosa metamorfose das formas históricas de *pensar* as práticas pedagógicas e a escola pública como esfera de realização do direito social à educação... A **des-publicização** da escola opera dialeticamente nessa dupla direção.

O campo de análise operado na presente pesquisa, mesmo tratando muito mais do campo da "reforma institucional", em nenhum momento

desconsidera a esfera da "reforma cultural" perpetrada pelos desmandos dos governos neoliberais que se acham no direito de privatizar e submeter o estado à sua lógica. A cultura, o ensino e os processos educacionais caminham juntos e se relacionam de modo dialético e constante. Não podemos compreender o ensino e, por sua vez, o processo de formação continuada de professores e professoras vinculados à noção pública de escola, sem mergulharmos no ideário do receituário[37] neoliberal que, alterando a configuração do mundo do trabalho, impacta profundamente tanto a educação como os seus profissionais. Assim como a mudança da realidade vivida passa pela compreensão dessa realidade, a compreensão da realidade necessariamente nos leva a pensar uma *outra escola possível.*

No currículo do ensino médio das escolas paranaenses, em 22 de dezembro de 2020, houve uma alteração drástica na área de humanidades, por meio da Instrução Normativa Conjunta nº 11/2020, que reduziu a carga horária das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Arte para apenas uma hora-aula por semana, obrigando todas as instituições de ensino pertencentes à rede estadual a "adequar suas Matrizes Curriculares, com implantação simultânea, a partir do ano letivo de 2021" (PARANÁ, 2020), mesmo que tal instrução esteja em flagrante oposição ao que define a Lei Estadual nº 15.228, de 15 de julho de 2006, e a Lei Federal nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino da Filosofia e da Sociologia nas escolas de educação básica do país e do estado.

É nessa esteira que vemos, por exemplo, as alterações realizadas em 2019 na compreensão das estruturas básicas necessárias ao bom cumprimento do processo formativo do professor PDE-PR, tal como descrito no Art. 8º, da Lei complementar nº 130/2010,

> O afastamento do professor que ingressar no PDE dar-se-á de acordo com sua jornada de trabalho a cada ano, sendo 100% (cem por cento)

[37] Segundo (ANTUNES, 2001, p. 38), "É preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo 'mundo empresarial', são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extinguí-lo". Tal receituário passa a ditar as mudanças estruturais no mundo da educação em especial a partir da década de 1970, conforme será desenvolvido ao longo dessa pesquisa.

> de sua carga horária no primeiro ano, e de 25% (vinte e cinco por cento) no segundo ano, para dedicar-se exclusivamente às atividades previstas pelo Programa, sem prejuízo financeiro, nos termos da legislação. (PARANÁ, 2010).

Desde a sua criação, o PDE-PR seguia alguns passos metodológicos que mesmo com as suas limitações, garantia uma certa organicidade ao processo formativo,

> O PDE seguia as seguintes etapas ou momentos: 1) a **construção** de Projeto de Intervenção Pedagógica; 2) **Produção** Didático-pedagógica; 3) Grupo de Trabalho **em Rede** (GTR) com professores de Filosofia que **desenvolveram o Projeto** de Intervenção proposto pelo professor pesquisador PDE e, posteriormente, **socializaram** suas experiências via Plataforma Moodle; 4) **implementação** do Projeto na escola pelo professor pesquisador PDE; 5) **elaboração de artigo científico** com as principais conclusões da pesquisa. (FANK; HORN; VIEIRA, 2020, p. 1, grifo nosso).

Existe, em coerência com as limitações concretas da lei, um processo a ser percorrido que pressupõe um professor e professora que além de sujeito, apresenta-se como pesquisador, necessitando "construir" saberes e, a partir deles, produzir um projeto de intervenção, não isolado, mas em sintonia, em "rede" com os seus pares.

É a partir desse processo que se "socializam" os conhecimentos para, posteriormente, uma "implementação" a ser confrontada com a realidade concreta da escola[38]. Esse percurso teórico-prático torna consciente o processo de formação continuada. Não garante uma ruptura com a pseudoconcreticidade, mas permite que o professor compreenda o processo e se reconheça também como produto de conhecimento (FANK; HORN; VIEIRA, 2020, p.1).

Em edição especial do Jornal O Sísifo (NESEF, 2020), publicado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia, temos um apanhado sobre as condições materiais a que foram submetidos os professores

[38] A ideia de "intervenção" na escola é problemática, pois, por vezes, pressupõe que os sujeitos que lá convivem são passivos, aptos a receber os conhecimentos produzidos em um espaço à parte, sem uma relação que vincule o processo de pesquisa aos principais interessados, os estudantes e demais profissionais da educação que farão parte dessa "intervenção". Uma das conclusões críticas a que chegamos na presente pesquisa foi a compreensão de que também no recorte da noosfera das produções didático-conceituais dos professores de filosofia do PDE-PR não havia uma relação histórica entre as pesquisas e pesquisadores. Ao longo dos anos, na medida em que o corpus de pesquisa foi aumentando, os que passaram pelo processo não eram referendados por aqueles que iniciavam o processo. A produção PDE-PR tornava-se uma produção morta, vítima, talvez, do pragmatismo que reduz a produção docente ao espectro das metodologias. No terceiro capítulo nós desenvolveremos uma análise pormenorizada dessas produções teóricas.

de filosofia que cursaram o PDE-PR em 2020. Segundo o professor Alessandro Reina (2020, p. 2), cursista do PDE-PR 2019/2020, na conclusão de seu artigo intitulado *PDE 2019: Reflexões sobre um processo (in)acabado*, todo o processo formativo recebido de forma aligeirada e precarizada em nada contribuiu para o seu processo formativo, nem mesmo o acréscimo financeiro aos proventos mensais daquele que concluiu o processo formativo:

> Assim, em janeiro de 2020, seis meses após seu início, o PDE 2019 chegava ao fim, com a ingênua impressão de que só havia servido para progressão financeira (5% para ser exato, que ainda não recebemos), o que nem cócegas faz nos mais de 17% de defasagem salarial, fora o aumento da contribuição obrigatória que a Reforma previdenciária trouxe, aumentando de 12% para 14% o valor da contribuição. Há quem diga que devemos agradecer, porém essas migalhas são o retrato de uma educação empobrecida e de uma democracia que já agoniza. (REINA, 2020, p. 02).

O retrato dessa "educação empobrecida" apenas destaca o descaso das políticas públicas estaduais com uma educação consistente e séria. Por meio do Edital nº 54/2018, que estabeleceu as Disposições preliminares do Processo Seletivo Interno (PSI) que objetivava selecionar os professores QPM para entrada no PDE-PR 2019/2020, tendo como pré-requisito de posse "titulação obtida em curso de Pós-Graduação stricto sensu até a data de inscrição no Núcleo Regional de Educação" (PARANÁ, 2018), além do disposto na lei original, capítulo V, parágrafo 9, inciso 3: "ter alcançado, no mínimo, o Nível II, classe 8" (PARANÁ, 2010).

Ainda segundo Reina (2020, p. 02, grifo nosso), essa alteração na lei corroborou a derrocada do processo de formação continuada PDE-PR, dado que,

> Derrubava-se assim, o critério democrático de ingresso, pois privou muitos professores da rede pública de poderem participar desta edição. A exigência é uma **estratégia política para diminuir o número de participantes** e assim, reduzir o 'custo' com a formação, pois para a gestão de Ratinho Jr., assim como fora a desastrosa gestão de Beto Richa, educação simboliza 'custo' e não 'investimento'.

A estratégia política de redução de gastos, novamente, foi o foco. O contexto da formação dos professores e professoras PDE-PR não pode prescindir desse contexto e deve ser analisado sob a perspectiva de uma dialética da materialidade que reconhece, sob a perspectiva das teorias críticas

de currículo e sociedade, os conflitos entre a educação e o mercado desde longa data. Já em Rousseau, segundo Mészáros (2016), a educação e, por sua vez, a formação daqueles que formam, a formação dos preceptores, não deveria estar "à venda":

> Rousseau sustenta que a condição primeira e absoluta de uma forma de educação adequada é que as leis do mercado não devem ser aplicadas a ela. O bom tutor é alguém que 'não é um *homem à venda',* e ele se opõe à prática predominante que confia a função vitalmente importante da educação a 'mercenários'. As relações humanas em todos os níveis, incluindo o intercâmbio entre as nações, estão subordinadas ao critério único de extrair *lucro* umas das outras e, consequentemente, ficam depauperadas a ponto de se tornarem irreconhecíveis. (MÉSZÁROS, 2016, p. 57, grifo do autor).

Não ser um "homem à venda" é uma temática antiga no campo da educação filosófica e desde os sofistas gira em torno da "legitimidade", ou não, da "venda" dos serviços educativos. Foi a partir da crítica aos primeiros "professores profissionais" que Sócrates constituiu todo um arcabouço crítico em defesa de uma filosofia que deveria acontecer livremente e nas praças.

No diálogo Górgias, por exemplo, Platão sistematiza na boca de Sócrates a seguinte crítica:

> Os sofistas, conquanto em tudo o mais sejam sábios, procedem neste particular por maneira insensata. Dizendo-se professores de virtude, muitas vezes acusam os discípulos de serem injustos para com eles, por se negarem a pagar o que lhes devem e mostrarem-se mal agradecidos pelos benefícios recebidos. Poderá haver alegação mais absurda? Indivíduos que se tornaram bons e justos por os ter deixado os professores livres da injustiça e plantado neles a justiça, estarão em condições de proceder mal, precisamente por meio da injustiça que já não está neles? Não achas isso absurdo, camarada? Obrigaste-me a proferir um verdadeiro discurso, Cálicles, por não responderes às minhas perguntas (PLATÃO, 2021, p. 72).

Sob a perspectiva platônico-socrática, a formação e o conhecimento eram indissociáveis em uma relação nunca mediada pela necessidade de subsistência daquele que, em dado momento, ensina. O compromisso daquele que ensina se dá com o *ethos* e não com os interesses individuais. Temos aqui um problema de fronteira que se desenvolverá desde o nascimento da filosofia na Jônia: qual teleologia deve reger os processos educacionais em sentido amplo? A oposição entre um plano de formação fundado em uma razão demonstrativa, *apodeixis,* como definido por Sócrates, e um plano formativo com base em um *ethos da persuasão,* como vemos nos Sofistas, será determinante para a educação:

> A oposição entre Sofistas e Sócrates... tem lugar no interior do mesmo universo intelectual que se formara a partir da descoberta da Razão demonstrativa (*logos apodeiktikos)* na Jônia no século VI, e que permitira o brilhante desenvolvimento da Ilustração ateniense na segunda metade do século V. Fazendo uso dos mesmos instrumentos racionais, sobretudo das recentes disciplinas da Retórica e da Lógica, os Sofistas e Sócrates acabam, no entanto, por adotar concepções opostas no que diz respeito à transcrição do *ethos* da tradição grega nos códigos da Razão. Os sofistas adotam um *ethos de persuasão* (doxa), Sócrates insiste num *logos de demonstração* (apodeixis). (VAZ, 2006, p. 19).

No quarto capítulo da presente pesquisa, quando tratarmos da materialidade e substancialidade do trabalho do professor e professora de filosofia, aprofundaremos a análise das características dessa "obra" criada a partir da força de trabalho intelectual. O que produzimos não pode ser caracterizado como um "produto material" dado que o conhecimento está na esfera da racionalidade e mesmo quando aquilo que ensinamos se materializa em ação ou trabalho criado pelas mãos do estudante, quem cria, ao fim e ao cabo, é o estudante, não o professor/professora.

Em uma sociedade regulada pela lógica do Capital, a produção simbólica do conhecimento e a formação do ser humano também são objetos de venda com significações distintas da produção de um sapato ou da prestação de um serviço, como, por exemplo, a construção de uma casa, mas não apartadas de um todo orgânico e reificante do trabalho. No caso específico da formação de intelectuais, "numa era de globalização do capital, também se globalizam os intelectuais a seu serviço" (GENTILI, 1998, p. 26). O reforço da categoria de intelectuais se situa como ancoragem para,

> começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos. Acredito que é importante não apenas encarar os professores como intelectuais, mas também contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos. (GIROUX, 1997, p. 162).

Segundo Mészáros (2016), para Rousseau foi impossível pensar a ruptura e transcendência com uma ordem cuja desigualdade era a base para a manutenção de uma sociedade de classes em que a "liberdade" do conhecimento tornava-se apenas um princípio abstrato, tornado um "postulado moral":

> Assim, os termos da transcendência com uma ordem instituída e desigual são abstratos. Não aparece no horizonte uma força material capaz de suplantar as relações em que o pobre é mantido 'na sua miséria e o rico na sua usurpação'. Somente uma referência vaga é feita à desejabilidade de um sistema em que 'todos eles têm alguma coisa e nenhum tem demais', mas Rousseau não tem a mínima ideia de como isso pode ser concretizado. É por isso que tudo tem que ser entregue ao poder das ideias, à 'educação' – acima de tudo: 'educação moral' - e à defesa de um sistema legal que de fato pressuponha a difusão efetiva dos ideais morais de Rousseau. E quando Rousseau, sendo o grande filósofo que é, que não evita as questões fundamentais, ainda que estas sublinhem o caráter problemático de toda a sua abordagem, levanta a questão 'como se pode educar adequadamente o educador', ele confessa com toda a sinceridade não saber a resposta. Porém, enfatiza que as características do bom educador *devem* ser determinadas pela natureza das funções que ele *deve* cumprir. Dessa forma, reiteradamente, a análise de Rousseau acaba sendo uma reafirmação inflexível de seus postulados morais radicais. (MÉSZÁROS, 2016, p. 58, grifo do autor).

As argumentações utilizadas pelos "gestores" para a "qualificação" da educação pública, quando tratadas e analisadas sob uma perspectiva crítica, não passam de uma *transcendência abstrata* que suprime a dimensão intelectual característica da profissão docente. Bem sabemos que sob a lógica dos investimentos e do mercado, a educação é um bem "caro" e os "gastos" com formação de professores, quando sérios, são lidos como irracionais e necessitados de "revisão".

Vê-se que a formulação de políticas públicas para a formação continuada está submetida ao princípio máximo do capital, daí que a crise vivida pela educação seja, na realidade, uma crise de um processo educacional alienado e em conflito entre uma formação capaz de romper com a lógica do instituído e um processo formativo instrucional e pragmático que visa à formação de quadros para compor o mercado de trabalho excludente tido como um princípio intocável e sagrado.

Os sistemas educacionais são reveladores das sociedades que os criam, como afirma Emir Sader,

> A natureza da educação – como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas – está vinculada ao destino do trabalho. Um sistema que se apoia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para a sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução. (Apud MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

O modelo de educação e formação continuada, neste caso, se fez capitalista e profundamente comprometido com a formação de força de trabalho para as massas. Independente dos objetivos de qualificação, os resultados serão os mesmos porque submetidos à raiz dos problemas, a financeirização da educação. Há uma *incorrigível lógica do capital* e seu *impacto* é, justamente, a lógica excludente. Nas reformas educacionais e, em consequência, nas reformulações das políticas de formação de professores que se dão sob,

> Tais limitações, apriorísticas e prejulgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral*.
> Essa lógica exclui, com uma irreversibilidade categórica, a possibilidade de legitimar o conflito entre as *forças hegemônicas fundamentais rivais*, em uma dada ordem social, como *alternativas viáveis* entre si, quer no campo da produção material, quer no âmbito cultural/educacional. Portanto, seria realmente um absurdo esperar uma formulação de um ideal educacional, do ponto de vista da ordem feudal em vigor, que considerasse a hipótese de dominação dos servos, como classe, sobre os senhores da bem-estabelecida classe dominante. (MÉSZÁROS, 2008, p. 26, grifo do autor).

A análise realizada até aqui tem como intuito pôr em relevo justamente essas contradições materiais já dispostas na letra e no espírito da legislação que amparava a formação dos professores e professoras do Paraná que, a despeito de todos avanços alcançados por meio da luta sindical e dos diversos grupos, assim como do fato inegável de que no início dos anos 2000 essa luta se materializa legalmente pelo estado que reconhece assim essas necessidades urgentes e críticas, ainda assim, já se apresentava na letra e no espirito da lei a derrocada desde o primeiro governo Richa até o presente.

A conclusão de Mészáros (2008) é uma verdade inconveniente àqueles que se postulam na posição de reformistas, seria um "absurdo" pensarmos ou esperarmos um "ideal educacional" que tivesse em conta uma mudança na ordem econômica já estabelecida, uma mudança que postulasse a "hipótese de dominação dos servos, como classe, sobre os senhores". O que se pretende, com todas as forças, é a manutenção da loucura da razão econômica para concretizar a "ordem feudal" a que estamos submetidos no presente.

Os princípios da *accontability* firmados junto ao Banco Mundial no Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná citados mais acima, nos demonstram de modo concreto essa problemática:

> Accountability, processo pouco conhecido fora do ambiente acadêmico e da "nova gestão pública", busca mensurar o retorno social e a qualidade dos projetos e programas. Ou seja, determina que quem desempenha funções de importância na sociedade deve regularmente explicar o que faz, como faz, por que faz, quanto gasta e o que vai fazer a seguir. Não se trata apenas, portanto, de prestar contas em termos quantitativos, mas de autoavaliar a obra realizada, demonstrar o que foi conseguido e justificar as falhas ocorridas. (PARANÁ, 2014, p. 5).

Por retorno social, leia-se, dados mensuráveis, qualificáveis e passíveis de serem postos em uma tabela capaz de "demonstrar", sim, quantitativamente, quais foram os avanços tidos. No caso específico do recorte da presente pesquisa, seria como se pudéssemos auferir qual foi o aumento de produção de um estudante que passou por um processo formativo mediado por um professor PDE-PR, o que, de antemão, já se apresenta como um absurdo em termos globais, na medida em que a formação do estudante do Ensino Médio não se restringe a apenas um professor e se dá em um contexto mais amplo com suas determinações e possibilidades materiais. Não se podendo mensurar essa cifra, todo o projeto de formação continuada e as suas produções materiais, tal como já descrito, segue a lógica do gasto de dinheiro público na medida em que não se demonstra o "retorno social" desse processo. É o que aconteceu com a derrocada presente do PDE-PR.

Paradoxalmente, a propaganda governista oficial apresenta uma realidade mirabolante e, inclusive, desconexa do real sentido do processo formativo. Em matéria publicada no dia 25 de junho de 2019, no portal Agência de Notícias do Paraná (PARANÁ, 2019a), a chamada apontava que "Professores selecionados farão mestrado e doutorado em julho". Um veículo público de comunicação à serviço da desinformação, pois, como já salientamos na presente pesquisa, o aproveitamento de titulação de mestrado e doutorado era uma das formas de aproveitamento se configurando como substitutiva do processo formativo do PDE-PR. No entanto, ao longo de sua história, apenas 475 professores e professoras lançaram mão dessa possibilidade, ou 3,24% dos que concluíram o processo.

Entrevistado pela Agência de Notícias do Paraná, o secretário da educação Renato Feder afirmou que,

> "O PDE é um programa muito importante porque capacita nossos professores", disse o secretário estadual da Educação, Renato Feder. Segundo ele, é uma oportunidade que o professor tem de se atualizar, receber o que tem de mais atual para beneficiar o aprendizado dos alunos. "E é bom também para o professor, porque tem a progressão de carreira", afirmou. (PARANÁ, 2019).

A importância da formação "continuada" é tamanha que, alguns parágrafos a seguir, a matéria descreve que "a formação continuada terá duração de seis meses, divididos em duas etapas, período durante o qual o cursista irá elaborar um material didático pedagógico com foco em sala de aula da educação básica" (PARANÁ, 2019).

Na prática, desvirtuou-se a lei duas vezes: em primeiro lugar, por tornar a exceção do ingresso via aproveitamento de titulação *stricto sensu* o parâmetro para participação no PDE-PR, o que fica evidente no ainda reduzido contingente de docentes mestres e doutores da Rede Estadual: de acordo com o Plano Estadual de Educação 2015-2025, em 2013 o estado possuía 1.234 mestres e 66 doutores (PARANÁ, 2015, p. 44). Em segundo lugar, porque reduz a categoria de produção docente, essencialmente vinculada à realidade da escola, à elaboração de um material didático com foco restrito à sala de aula, sem o processo de levantamento e reconhecimento das dificuldades reais da escola pública paranaense e a participação no processo sistemático de pesquisa via IES, desrespeitando assim o Capítulo VI da Lei Complementar nº 103/2004:

> 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).

A despeito de todos os problemas subjacentes, o Estatuto submete o processo de "valorização" do professor à melhoria da qualidade da educação pública. Essa "melhoria", obviamente, não pode ser compreendida sem um processo sério de reflexão sobre a própria práxis em que agindo, o professor compreende e compreendendo se torna capaz de agir-com os sujeitos que constituem a escola como um espaço de aprendizagem. Não nos parece, ao

analisarmos o processo sério de produção docente materializado tantos nos artigos como no material didático produzidos pelos professores PDE-PR, que essa melhoria nas condições de ensino e pesquisa da escola pública paranaense possa acontecer de modo aligeirado e num espaço-temporal tão reduzido.

Encontramos a justificativa para tal mudança, obviamente, no relatório semestral apresentado ao Banco Mundial para o cumprimento dos acordos firmados Acordo de Empréstimo nº 8201-BR. Nele, conforme já apontado, o processo contínuo de formação de professores se filia ao Programa Formação em Ação. Segundo o relatório,

> No primeiro semestre de 2019 **não foi lançado edital do PDE**, mesmo assim a meta final do indicador relativo ao Programa foi extrapolada. Não obstante, **a Turma PDE 2019 (selecionada em 2018 para o aproveitamento de títulos Stricto Sensu) iniciou em 29 de julho com a participação de 752 professores que terão o prazo de 6 meses para a elaboração de uma produção didático-pedagógica**. Vale informar que a SEED selecionou por meio do Edital nº 23/2019, 133 professores do QPM do Estado para a orientação EaD dos cursistas PDE 2019. E ainda, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) **irá selecionar 16 professores universitários para o acompanhamento do trabalho dos orientadores EaD**, a validação da produção e a certificação dos professores PDE no final do curso. (PARANÁ, 2019, p. 36-34).

Tal proposição antidemocrática e unilateral, diante de uma noção de educação pública de qualidade e universal, além de ferir a luta histórica da categoria de trabalhadores e trabalhadoras, destitui do PDE-PR, no caso específico das produções ligadas à filosofia, a ideia de uma comunidade científica que se debruça sobre a sua práxis para produzir conhecimento historicamente acumulado:

> Numa perspectiva progressista, democrática e não autoritária, não se muda a 'cara' da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. A Administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita, que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A Administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir. (FREIRE, 1991, p. 25).

Tais mudanças por decretos são compreensíveis sob a perspectiva do Estado submisso aos ditames econômicos. Uma escola democrática se faz viva justamente porque os que dela fazem parte participam ativamente de todo o processo de construção da cultura que gesta, não gerencia, os processos pedagógicos. A desabilitação do trabalho docente impacta justamente nesse

processo de criação que, para a categoria, é ontogenético, constituinte da identidade docente, conforme desenvolveremos de modo pormenorizado no capítulo final de nossa pesquisa.

A fim de melhor compreendermos os pressupostos que preparam o solo da onda liberal da década de 1990, o olhar dialético para os processos de gerenciamento estatal da década de 1970 nos ajudarão a situar a problemática emancipatória da formação continuada dentro dos limites do estado burguês sob uma perspectiva histórica e social.

3.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PARANÁ E SUA GÊNESE A PARTIR DA DÉCADA DE 1970

O Estado do Paraná passou por grandes transformações econômicas e sociais no século XX e a materialidade da escola pública paranaense e das condições críticas de formação continuada de professores e professoras não pode ser compreendido à parte desse contexto. Essas mudanças afetaram todos os estratos sociais, a estrutura demográfica e a consequente distribuição da população no território do estado, a organização da força de trabalho e a estrutura de classes que determinava as esferas de poder (MAGALHÃES FILHO, 1994, p. 7).

Com o avanço dos processos de industrialização, em especial a partir da década de 1970 e em função da grande crise da produção agrícola no estado[39], surge a necessidade de formação e produção de uma mão de obra não mais agrícola, mas capaz de atender aos novos ditames do capital.

Neste sentido, podemos dizer que o Paraná foi considerado um dos primeiros laboratórios para a implementação de políticas neoliberais no país, na medida em que implementou técnicas de gerenciamento estatal, enxugamento da máquina pública, precarização das condições de trabalho dos docentes antes da maioria dos estados da federação (MOREIRA, 2004, p. 79). Dentro dos limites

[39] A crise na estrutura básica da sociedade paranaense estava afinada às grandes transformações sofridas desde a década de 1930 e que ganha outros contornos com o Golpe de 1964. Segundo Moreira (2016, p. 26), "o Brasil, que viveu um período de intensa relação com o Banco Mundial nesse período, foi nos anos 1970, o maior tomador de recursos do BIRD. Os empréstimos realizados pelo país só não superaram os valores do México e Índia, chegando a cerca de US$ 22 bilhões até o ano de 1994". Os resultados do "milagre brasileiro" foi a construção de uma dívida pública à serviço da capital rentista, o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas que nos assolam até o presente.

impostos pela ditadura militar, especialmente após o AI-5, as alterações na carreira do magistério público paranaense, a categoria se mobilizava, mas era fortemente reprimida. A implementação do processo de precarização e consequente proletarização caminhou com grande velocidade na década de 1970. Segundo Ruiz (2013, p. 237),

> I) a reestruturação do sistema público de ensino no Brasil, com a Lei n. 5.692/1971;
> II) a obrigatoriedade do Estado em ofertar os oito anos do ensino de primeiro grau (hoje ensino fundamental I e II);
> III) o aumento da quantidade de alunos atendidos pela educação pública;
> iv) o aumento da quantidade de professores;
> v) o rebaixamento dos salários do magistério;
> vi) a reforma universitária que institui as licenciaturas curtas para a formação docente;
> vii) a crescente perda de autonomia sobre o processo de trabalho do professor.

No entanto, é na década de 1980, junto ao processo de redemocratização do país que políticas liberais de gestão educacional ganham forma, criando as bases determinantes da subserviência à concepção de administração neoliberal na educação solidificada ao longo da década de 1990.

Já a reforma administrativa para a educação pública tem seu início na década de 1970. Segundo Tavares (2004, p. 30),

> A Secretaria de Educação sofre reorganizações administrativas nos anos de 1971 e 1972. No seio da Reforma da administração pública estadual, a Secretaria de Educação e Cultura tem a regulamentação da sua estrutura aprovada em 1975. A partir daí, o Sistema de Supervisão fica composto por uma coordenação central e equipes de supervisão junto aos departamentos de 1º grau, 2º grau e supletivo e, em nível regional, pela supervisão nos Núcleos Regionais de Ensino.

Tal concepção, além de centralizar o processo de gerenciamento escolar, inicia o foco na gestão com foco nos resultados, ainda que incipientes. Segundo a autora, com a criação da Secretaria Estadual de Educação e Esporte em 1979, desloca-se a política de cultura para um outro departamento e cria-se um sistema de supervisão que,

> Abarca, neste momento, todos os níveis, graus e modalidades do ensino nas redes estadual, municipal e particular de ensino. **A abrangência da tarefa e a urgência de implantação da Reforma** fazem com que **as equipes se constituam, ao longo do tempo, de forma improvisada, composta de quadros heterogêneos quanto à**

> **formação** (por exemplo, pedagogos generalistas e especialistas), gerando conflitos entre os diversos níveis de coordenação. (TAVARES, 2004, p. 22, grifo nosso).

Uma vez que o foco de reorganização foi técnico-administrativo, pouco importava se a formação dos novos quadros fosse composta de modo aligeirado e sem o devido conhecimento pedagógico para a orientação e condução dos processos de planejamento e organização do trabalho docente.

Na segunda metade da década de 1980 inicia-se um intenso processo de revisão curricular no estado do Paraná que se formaliza, em 1990, no documento intitulado *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (PARANÁ, 1990), documento importantíssimo na formalização do que, à época chamava-se educação do 1º Grau.

De modo esquemático, o documento visava orientar os professores e professoras quanto aos pressupostos teórico-metodológicos que deveriam nortear suas práticas. O documento ressaltava, já em sua introdução, o caráter "democrático" do processo de reformulação, além do embasamento teórico obtido por meio de estudos, cursos de "atualização" e assessorias:

> Resultado de um trabalho desencadeado a partir de 1987, o qual envolveu educadores das escolas, das equipes de ensino dos Núcleos Regionais e da equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1º Grau da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. A necessidade de repensar os conteúdos básicos das disciplinas tem, no Paraná, uma ampla trajetória, assentada em constantes reflexões e discussões entre os educadores deste Estado, no que se refere aos aspectos teórico metodológicos de cada área do conhecimento. Estudos, cursos de atualização e assessoramentos subsidiaram e possibilitaram o aprofundamento das questões relativas à concepção, aos conteúdos, encaminhamento metodológico e avaliação de cada disciplina. Neste processo, cabe ressaltar a valiosa contribuição de consultores nas diferentes áreas do ensino. (PARANÁ, 1990, p. 12).

Com o início da década de 1990, o estado do Paraná iniciaria um novo ciclo hegemônico do PMDB que, desde 1983, governava o estado: José Richa, de 1983 a 1986, João Elísio Ferraz Campos, de 1986 a 1987, Álvaro Dias, de 1987 a 1991, Roberto Requião, de 1991 a 1994, Mario Pereira, de 1994 a 1995. Tal ciclo só seria quebrado com a ascensão ao governo do Estado de Jaime Lerner, de 1995 a 1999 (PDT) e de 1999 a 2003 (PFL).

As políticas implementadas por Lerner, conforme veremos no próximo capítulo, ampliaram a corrosão dos direitos sociais, a privatização dos serviços públicos e a educação não ficou fora dessa política gerencialista: "o

desenraizamento político e a visão tecnocrática; o privatismo; a internacionalização; o paranismo e a espetacularização" (TAVARES, 2004, p. 24).

Segundo Tavares,

> A década de 90 traz mudanças no sistema de ensino no Paraná que se realizam no bojo das Reformas educativas ocorridas, neste período, em toda a América Latina, em **adequação da educação às mudanças da ordem político econômica mundial**. Estas **Reformas são estimuladas** e, de certa forma, **dirigidas pelos organismos financiadores internacionais que asseguram linhas comuns** de cunho homogeneizador... A relação entre as características gerais das proposições e a singularidade das condições históricas pode e deve ser buscada na compreensão também da organização dos sistemas de ensino nos níveis subnacionais. Neste sentido, **o caso do Paraná pode ser considerado emblemático pela tentativa de implementar "à risca" as orientações do BIRD e BID no período estudado**, estando, contudo, sujeito às contradições próprias oriundas da sua história. (TAVARES, 2004, p. 37, grifo nosso).

O cumprimento à risca das diretrizes internacionais do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), obviamente, não contava com uma noção política de formação de um estado de bem-estar social forte e capaz de uma real superação das desigualdades históricas que nortearam a formação do Brasil desde a sua raiz colonial. O financiamento dessas agências internacionais, gerenciados pelo Estado a partir de diretrizes também internacionais, nada mais fez que redirecionar recursos públicos para a iniciativa privada.

Esse processo, como é de se esperar, foi amplamente propagandeado como uma política pública afinada aos novos tempos de uma "gestão compartilhada", o marketing aplicado à gestão pública. Em 15 de dezembro de 1996, no caderno Cotidiano, foi publicada uma longa matéria no Jornal Folha de São Paulo com grande destaque aos processos de "formação continuada" do Paraná com foco na "atividade construtiva", "embasamento conceitual e qualidade de vida":

> No tema atividade construtiva, os professores são incentivados a discutir os problemas em suas escolas, suas causas e as soluções para conseguir uma melhoria no nível de ensino no Estado. Os outros temas (embasamento conceitual e qualidade de vida) buscam subsidiar culturalmente os professores para seu crescimento pessoal. (MASCHIO, 1996).

A matéria também destacava os grandes números envolvidos na contratação desse processo formativo gerenciado por uma empresa privada e destinada aos mais de 57 mil professores do estado à época. A Universidade do Professor, localizada no Munícipio de Pinhão, Faxinal do Céu, recebeu,

> No seu primeiro ano de funcionamento mais de 20 mil professores da rede estadual de ensino. Até o final do ano, a meta é [era] atender 21 mil dos 57 mil professores paranaenses. Criada em meio a críticas de educadores e do Sindicato dos Professores do Paraná, a Universidade do Professor organiza seminários semanais para uma média de 900 professores de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino. (MASCHIO, 1996).

Segundo dados apresentados na reportagem, o gasto do governo do estado na contratação da empresa prestadora de serviços, sem licitação pública, foi de 3,394 milhões de reais, custando em média 420 reais por professor para uma semana de curso no primeiro ano de implementação da proposta. O texto reforça, ainda, que o piso salarial de um professor do Paraná, nesse período, era de 300 reais. A luta da categoria de docentes do estado, conforme desenvolveremos a seguir, não aceito passivamente os desmandos da administração pública, mas organizou-se por meio de assembleias estaduais e regionais, cadernos formativos, ciclos de estudos e ampla discussão na tentativa de criar um outro modelo de gestão da educação pública e, por sua vez, da política de valorização dos docentes e da formação continuada.

3.3 A MATERIALIDADE DA LUTA CONTRA A CONCEPÇÃO DE ALIGEIRAMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: AS REVISTAS E CADERNOS PEDAGÓGICOS DA APP-SINDICATO DE 1997 A 2005

Prosseguindo à análise dialética, reconhecemos a concretude da luta da categoria de professores e professoras nos documentos produzidos pela APP-Sindicato, em especial: o *Caderno Pedagógico nº 2*, publicado em março de 1999, na revista da *III Conferência Estadual de Educação: Construindo o Plano Estadual de Educação para um novo governo*, publicado em 2002 e no *Caderno de Debates da IV Conferência Estadual de Educação*, publicado em 2005.

A seleção dos presentes materiais se deu, além do critério de limitação próprio de uma dissertação de mestrado, sobretudo por compreendermos neles a manifestação clara da luta e da análise de contexto que transborda nos artigos

produzidos. Tal posicionamento político colocava-se à serviço de uma educação crítica, pública e de qualidade e preparou o solo tanto da implementação do PDE-PR por meio do Decreto nº 4.482 de 2005, como para a LEI 130/2010. A visão dos anseios e conflitos advindos da segunda metade da década de 1990 nos mostra os anos de luta da classe trabalhadora em educação que permitiu os avanços na educação pública paranaense na primeira década do século XXI.

Segundo Carissimi (2016, p. 65),

> Em 2003, com a chegada do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) à presidência do Brasil... o diálogo com as entidades sindicais se amplia e se aproxima... Essa proximidade do projeto político do partido com a pauta dos trabalhadores brasileiros fez o sindicalismo, no nosso caso o sindicalismo docente, encontrar uma condição mais favorável em âmbito nacional...
> Nesse contexto, o sindicalismo docente que passou praticamente toda a década de 1990 atuando em movimentos que se desdobravam em ações na defesa da educação pública e na defesa dos direitos do magistério público, passou a vivenciar uma situação mais propícia, uma vez que se ampliou o diálogo entre o governo federal com as entidades sindicais, no caso da educação, via Confederação dos Trabalhadores da Educação (CNTE), entidade que unifica diversos sindicatos de trabalhadores da educação pública no Brasil, especialmente em torno das reinvindicações de melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação.

Como a história bem mostrou, no caso do estado do Paraná, a fluidez de diálogo entre as reinvindicações sindicais e o governo estadual nesse início de milênio foi uma ilha de paz envolta em um oceano neoliberal que de modo sistemático e contínuo, não deixou de crivar, talvez de maneira mais sutil, a agenda neoliberal para a educação pública paranaense.

A análise do segundo caderno pedagógico, publicado em março de 1999, iniciava a sua apresentação com uma assertiva profética de Rech (in APP-SINDICATO, 1999, p.3): "mais do que nunca, neste momento, temos que pensar a educação". A frase retomava o primeiro caderno pedagógico "pela sua atualidade", conformando o segundo caderno em torno da 1ª Conferência Estadual de Educação da APP-Sindicato, que ocorreu entre os dias 31 de outubro e 1º de novembro de 1999:

> O **atraso da publicação**, mais de um ano depois do evento, se deve primeiramente – e **que aqui fique registrado para a história** –, **a questões de ordem financeira**, **devido ao corte da consignação das mensalidades sindicais dos professores e funcionários de escolas estaduais por ordem do governador Jaime Lerner, em virtude da resistência da APP-Sindicato ao Paranaeducação**.

> Posteriormente, pela dificuldade em reunir todos os textos das mesas de debate da 1ª Conferência. (in APP-SINDICATO, 1999, p. 3).

O ataque aos sindicatos[40], prática comum da agenda neoliberal, foi destaque nesse segundo caderno, apontando para a necessidade de "qualidade da organização representativa dos professores, agora ampliada para todos os trabalhadores em educação, cumprir a nossa parte, oferecendo...referencial teórico que nos situe, e oriente a nossa prática" (in APP-SINDICATO, 1999, p.3).

São 18 artigos apresentados nesse documento que podem ser categorizados em três grandes eixos: i) resgate da história da educação e suas lutas, ii) políticas neoliberais e os impactos para o currículo e avaliação na escola pública, iii) formação continuada de professores e funcionários e a organização da escola como um espaço de gestão democrática. Dado o recorte de nossa pesquisa, nos ateremos apenas ao eixo três, cotejando brevemente os textos que tratam diretamente dos impactos para a formação continuada de professores e professoras.

O artigo intitulado *Políticas educacionais do Governo Lerner: Faxinal do Céu*, do professor Domênico Costella (in APP-SINDICATO, 1999), faz uma excelente análise do processo de formação de professores e professoras estruturado a partir dos "seminários avançados" que visavam o aligeiramento da formação docente entregue às mãos de uma empresa privada, sem licitação e com uma proposta de conteúdos completamente distante da realidade da escola.

Fundamentalmente eram dois pontos trabalhados e que norteavam a proposta pedagógica: i) tais "seminários" relacionavam-se profundamente com o contexto fluído da pós-modernidade que "rejeita as grandes ideologias, os grandes 'relatos'... Este tempo novo é caracterizado pela valorização da subjetividade, sem vinculação social: ninguém mais se sente responsável pelo futuro da humanidade" (in APP-SINDICATO, 1999, p. 50).

---

[40] A agenda de destruição é mantida e ganha ares de legalidade nacional no presente. Após a aprovação da Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467/2017, a CLT foi alterada, tornando a contribuição sindical facultativa, mediante autorização prévia do funcionário, de acordo com o artigo 545: "Os empregadores ficam obrigados a descontar da folha de pagamento dos seus empregados, desde que por eles devidamente autorizados, as contribuições devidas ao sindicato, quando por este notificados". Na prática e até em função de uma cultura de não participação e não compreensão da importância dos sindicatos na luta por direitos, estamos a assistir o processo de precarização dessas instituições. Da parte do sindicato, em específico da APP-Sindicato do Paraná, cabe uma autorreflexão profunda e crítica sobre as ações e incidências nas escolas e nas possíveis ausências perpetradas na última década.

Como contraponto, temos uma noção de razão pública e formação continuada de professores e professoras como uma classe que vive do seu trabalho, que se reconhece historicamente como trabalhadora da educação; ii) o segundo eixo tratava de um "retorno ao esoterismo" por meio de teorias "holísticas" e do retorno à "religião" como resolução dos conflitos produzidos por situações histórico-materiais. Diante disso, a reflexão crítica proposta por Costella apontava o projeto do Estado,

> Despolitizar completamente os nossos professores, proporcionando momento de emoção individual e coletiva, no mundo de Gaia". O Conselho Estadual de Educação, pela maioria de seus membros, se posicionou através da Proposição nº 003/96, remetida ao senhor governador do Estado e ao senhor secretário, onde questiona dois pontos relevantes com relação aos Seminários de Educação Avançada; o perfil e o conteúdo pedagógico-filosófico do projeto e um questionamento ético no que diz respeito 'aos vultosos recursos destinados ao projeto', inclusive administrado por empresa privada. (in APP-SINDICATO, 1999).

Em um momento como o atual, de retorno profundo das concepções neoliberais no seio das estratégias governamentais paranaenses, o resgate, análise, compreensão e sistematização desses documentos nos permitirá apontar justamente os problemas vividos no presente pela educação pública do Paraná.

Nesse sentido, o artigo de fechamento do segundo caderno, intitulado *Proposta de Formação de Professores e Pessoal Técnico-administrativo*, do professor Marcos Cordiolli, aponta alguns elementos nodais para se pensar a formação continuada sob uma perspectiva crítica,

> Pensar a formação do professor é **refletir na realização concreta de seu trabalho**: um espaço de **múltiplas determinações sociais, mas com uma autonomia relativa**, ou seja, é um espaço que reflete a sociedade, mas particularizado e específico em cada sala de aula...**o professor precisa conhecer a teoria, mas também precisa estar dotado do método para compreender a sua realidade**, desdobrando, revendo, atualizando e descobrindo novos elementos de sua teoria. Isto implica em que **a teoria não seja apenas um conjunto de informações, mas um efetivo conhecimento assentado num mapa conceitual**, constituído por uma rede de nexos internos. (in APP-SINDICATO, 1999, p. 70, grifo nosso).

Os destaques feitos por Cordiolli são importantes porque apontam para a valorização das raízes de uma educação emancipadora: a especificidade do trabalho docente não se configura como uma experimentação científica que

analisa friamente o "objeto" da sua ciência, mas se dá mediado pelo espaço em que as aprendizagens, de fato, acontecem.

A escola, como o querem os construtores do *reino das habilidades e competências*, não é apenas um espaço de aplicação de metodologias, mas de construção de saberes-fazeres pedagógicos, diálogos, práticas e insurgências políticas,

> Imagino que é preciso **não trabalhar com modelos**...mas **pensar o processo escolar, reconhecer que ele não é uma atividade mecânica**, e que a formação de professores não se deve dar jamais, na forma de receitas ou modelos preconcebidos. (in APP-SINDICATO, 1999, p. 69, grifo nosso).

Não trabalhar com *modelos exige*, por parte administração pública, uma concepção que respeite a especificidade do fazer pedagógico, não desqualificando esse fazer docente que não pode desvincular o ensino da pesquisa, a metodologia da teoria, a escola do seu contexto político-social. Segundo Freitas (2018, p.109),

> Essa desqualificação, tanto na formação quanto no exercício profissional, é acompanhada pela desvalorização profissional que é apresentada ao magistério pelo seu contrário, ou seja, como se fosse valorizado. A lógica novamente está no mercado... é preciso motivar as pessoas a trabalhar mais, e aumentos salariais iguais não estimulam, sendo necessário sua ligação com resultados, no caso, com o desempenho dos estudantes medido em testes, permitindo uma complementação salarial variável e personalizada.
> A reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo, e neste cenário, os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização. Estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir 'qualidade' na escola.

A perspicaz análise do professor Luiz Carlos de Freitas é muito atual especialmente por nos apresentar a linguagem falaciosa da destruição da carreira docente. Anunciam-se discursos de valorização e investimento na escola pública [41] , tendo como objetivo a sua destruição e o consequente apagamento do magistério. As consequências práticas da reforma empresarial

[41] Na mesma linha de análise das bases falaciosas dos discursos disseminados socialmente sobre o professor, apontam Evangelista, Garcia e Michels (2017, p. 24): "Paradoxalmente o professor é o veneno e o remédio das mazelas do país. Portador de tamanha responsabilidade, torna-se objeto de avaliação e monitoramento".

na educação é o mascaramento de resultados[42] e a punição dos profissionais da educação. Conforme apontam Evangelista, Garcia e Michels (2017, p. 20),

> O professor está ameaçado, pressionado, abandonado a profissão, com salário e carreira precarizados. Jargões empobrecedores apesar da aura positiva – professor polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado – adjetivam-no e pretendem desconstruí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórica e socialmente produzido. Ademais, tais políticas tornam indefinido e gelatinoso seu campo de trabalho com consequências degradantes para sua carreira.

Esses *diálogos e insurgências*[43] não se dão relacionados à dimensão intramuros da escola, mas relacionam-se com as *múltiplas determinações sociais*, ora rompendo com esses determinantes, ora os legitimando via currículo, práticas e didáticas. O docente não pode ser considerado um *insumo* a mais no processo de ensino-aprendizagem:

> **O professor é absolutamente central.** Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível. Os insumos, a infraestrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos. A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais. No caso dos processos de educação a distância observa-se a importância do professor. [O] professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados. Educação para se ser humano se faz em relações humanas profícuas. (GATTI, 2016, p.164, grifo da autora).

---

[42] Como profissional da escola pública paranaense, enquanto escrevo a presente dissertação, vejo-me envolto em um mar de construções discursivas que reforçam a "qualidade da educação pública do Paraná", mas que, na prática, em nada dialogam com a realidade das escolas, em especial da grande evasão escolar em função da pandemia Covid-19. Na educação de Jovens e Adultos do noturno, por exemplo, tem-se uma evasão dos tempos e espaços das aulas muito maior que 80% dos estudantes. No entanto, esses números absurdos são mascarados por meio de estratégias de recuperações com atividades impressas e do *Se Liga,* estratégia criada pelo governo estadual em 2020 que, na prática, se configura como uma "recuperação da recuperação". O que está em jogo não é a qualidade da educação, mas o cumprimento de normativas da SEED-PR. No site da Secretaria Estadual de Educação, o programa é descrito da seguinte maneira: "Se Liga - É tempo de Aprender mais!, focado na intensificação da aprendizagem dos estudantes da rede estadual. Os alunos que precisam de uma força extra para concluir o ano poderão ter acompanhamento com professores, diretores e pedagogos para se aprofundarem nos conteúdos abordados nas aulas. O *Se Liga* é destinado tanto aos alunos que têm dificuldades em conteúdos específicos quanto àqueles que apenas desejam melhorar as notas e o rendimento" (PARANÁ, 2021b). Por "aprofundamento", leia-se a proposição de uma atividade com duas, três questões que substituirá o conhecimento historicamente acumulado que deveria ser trabalhado ao longo de um ano.

[43] Tema trabalhado no Encontro Nacional de Didática e Ensino - XX ENDIPE 2020: FAZERES-SABERES PEDAGÓGICOS: diálogos, insurgências e políticas.

Por isso que os ataques à formação continuada dos professores e professoras não incide apenas nas condições de precarização de vida e trabalho da classe, mas na qualidade humana da formação recebida pelos estudantes. As mediações metodológicas são importantes, mas por si só elas não constituem um projeto educativo emancipatório. A defesa da não descartabilidade do professor não se restringe a um posicionamento político e ideológico que vê no mundo atual muito mais que uma capacidade de afirmação, uma necessidade urgente de revisão na tomada de rotas. O conhecimento profundo da *teoria* e uma formação continuada que dote o professor e a professora de um *método* é caminho para a emancipação intelectual e humana do proletariado da educação. Sem esse conhecimento profundo do método e da teoria, não há compreensão e luta contra o fato de que as "escolas são usadas para finalidades hegemônicas" e que elas não,

> Foram necessariamente construídas para aumentar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades, mas sim dos segmentos mais poderosos da população. É bastante claro neste desenvolvimento o *papel hegemônico do intelectual,* do educador profissional. (APPLE, 1982, p. 95).

Sob essa perspectiva, o educador e a educadora devem compreender o *sentido do presente como história*, na medida em que se tornam capazes de desvelar, na materialidade do presente, os determinantes históricos, sociais e políticos que submetem a escola a um papel subalterno dentro do ordenamento geral da sociedade. Segundo Michael Apple (1982, p. 97), "essa história e essas ligações precisam ser entendidas se devemos conhecer as reais possibilidades de nossa ação nas escolas". Sem a análise profunda dessa *história* e dessas *relações* a compreensão concreta dos determinantes sociais passará, sempre, à margem de um projeto sério de formação continuada. A teoria não pode ser apreendida apenas como um conjunto de informações em uma rede de nexos internos.

Por fim, nos cabe analisar a *Carta da 1ª Conferência Estadual de Educação,* ocorrida de 31 de outubro a 1 de novembro de 1997, em Praia de Leste, Pontal do Sul – PR. Os 400 trabalhadores da educação que estavam presentes assinaram a carta manifesto destacando alguns eixos muito atuais

para localizarmos a atual política de desmonte do PDE-PR: i) o contexto paranaense e nacional era "palco de grandes transformações na educação", com dois destaques:

> Emenda constitucional nº 14 que possibilitou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o sistema de avaliação...Embora as principais diretrizes já estejam contidas na nova LDB, outras medidas, especialmente em decorrência da própria lei, estão a ser implantadas, como reforma universitária, a reforma curricular do 2º grau, os parâmetros curriculares nacionais, as diretrizes de carreira e salários e o Plano Nacional de Educação com a fixação de metas para os próximos dez anos. (APP-SINDICATO, 1999, p. 6).

A carta dessa conferência se configura[44], na verdade, como um grande manifesto contrário à política neoliberal, defendendo a escola pública como um espaço de produção de conhecimento em que os "sujeitos" estavam cada vez mais afastados de todo o processo de construção, concepção e decisão dos rumos da escola e da educação e, sendo substituídos os educadores pelos economistas na tarefa de pensar e organizar a escola:

> **Sendo essa tarefa** [a tarefa de pensar os rumos da educação] **confiada a economistas**. **Aos educadores** caberá assumir somente a tarefa de **executarem os projetos concebidos pelos economistas**, o que basta por si só, para o fracasso do projeto em virtude da quebra do princípio unitário entre a **concepção e a execução**. Por essas mesmas políticas, **a função do professor é secundarizada e a relação professor/aluno é subestimada**. Outros meios (insumos) podem levar o conhecimento necessário aos alunos. **Investir na formação inicial continuada do professor, proporcionar-lhe uma carreira decente e com remuneração adequada é apontado pelo BIRD (Banco Mundial), dentro da relação custo/benefício, como um "beco sem saída" para a educação**. Da mesma forma é vista a questão do número de alunos em sala de aula. Assim, **o professor é visto como um insumo**, entre (SIC) outros, **e um inconveniente grave: ele é caro e se organiza em sindicatos.** (APP-SINDICATO, 1999, p. 6, grifo nosso).

---

[44] As discussões sobre o FUNDEF a partir de 1996 por meio da Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264/1997. O fundo foi implantado automaticamente em janeiro de 1998 em todo o País e exigia que 15% das receitas do i) Fundo de Participação de Estados e Municípios, ii) Imposto sobre Circulação de Mercadorias (ICMS), iii) Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações, iv) Ressarcimento pela desoneração de exportações, v) complementação da União (quando necessário) fosse aplicado para melhoria das condições da educação básica. Dessa maneira, a lei subvinculava os recursos do Estado para a melhoria do Ensino Fundamental: "Com esse fundo de natureza contábil, cada Estado e cada município recebe o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental. Além disso, é definido um valor mínimo nacional por aluno/ano, diferenciado para os alunos de 1ª a 4ª série e para o da 5ª à 8ª série e Educação Especial Fundamental" (BRASIL, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf. 14 jun.2021).

Separados quase 24 anos da publicação dessa carta, é assustadora a atualidade do seu conteúdo e o modo como os problemas que assolavam a educação pública paranaense no final da década de 1990 permanecem vivos e ainda mais fortes por meio da parafernália pedagógica que qualificou os mecanismos de controle cada vez mais rígidos de todas as dimensões do fazer docente: relação com os estudantes, planejamento didático, avaliação, composição do currículo, entre outros.

Com a pandemia da Covid-19, podemos dizer, o último espaço de liberdade docente foi completamente invadido pela burocracia estatal. A separação entre *concepção* e execução é nefasta para a educação crítica e ataca o coração da *práxis* filosófica. A defesa do ponto de vista da *práxis* na formação de professores e professoras indica que não educamos no vazio de modo meramente especulador, mas que todo o processo formativo e de interpretação de mundo interfere diretamente no processo de transformação do mundo assumido como uma tarefa.

Esse processo de mudança implementado pelos economistas e organismos internacionais de controle só se efetivou por meio de um governo de "autoritarismo confesso" e impositor de "programas" e "reformas".

A carta termina[45], pois, com a defesa dos princípios norteadores da APP-Sindicato:

> i) "Nestas lutas [por uma educação pública de qualidade] nos integramos a todas as instituições de nossa sociedade, unificadas em torno do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, e é importante repetir, direito do cidadão e dever do estado" e,
> ii) "os princípios de formação do ser humano em sua integralidade, em todas as suas dimensões. Buscamos a formação de sujeitos históricos e de cidadãos em sua plenitude, que coletivamente possam determinar a sociedade na qual convivem". (APP-SINDICATO, 1999, 1999, p. 7).

[45] A ideia central de que as reformas estruturais para a as políticas públicas em educação se dão, no caso específico do Paraná, na forma de uma ruptura sempre em continuidade com os princípios neoliberais da reforma empresarial ficam ainda mais claros na comparação passado-presente. A *Carta da 1ª Conferência Estadual de Educação* denunciava o "autoritarismo" que "não está presente apenas em sua auto proclamação, está presente também na imposição dos principais programas. Assim ocorreu com o caso da superlotação de alunos em sala de aula, com a extinção do ensino técnico-profissional no ensino de 2º grau, com a correção de fluxo, com a 'capacitação em exercício' dos professores com a não implantação da hora-atividade e com a indignidade salarial" (APP-SINDICATO, 1999, p. 7). Conforme ficará claro ao longo da presente exposição, as denúncias apresentadas continuam parte do cotidiano de vida e trabalho dos profissionais da educação pública paranaense.

A revista da III Conferência Estadual de Educação, publicada em 2002, tinha como plano de fundo a preparação da categoria que se organizava sob uma perspectiva de revisão da caminhada então realizada durante os dois mandatos do governador Jaime Lerner (1995-1998 e 1999-2002) e preparação para o trabalho com um governo mais progressista. Nas palavras do professor José Rodrigues Lemos, presidente da APP-Sindicato à época:

> Nas conferências Regionais, nas Escolas, nos Seminários, debatemos, problematizamos e construímos propostas indicando caminhos a seguir para a reconstrução da Escola Pública. Aliamos a luta à resistência ao neoliberalismo de Lerner com a superação deste governo. Durante esse processo todas as nossas energias estiveram e continuam voltadas para o futuro, que conscientemente gestamos hoje e, com este, uma nova Escola Pública e um novo governo que será empossado em 1º de janeiro de 2003. (LEMOS In APP-SINDICATO, 2002, p.7).

A trajetória de estudos e trabalhos se deu a partir de uma "Jornada Pedagógica – Seminário 'Educação Pública de Qualidade' em 03 e 04 de agosto de 2001" em um clima de muita participação e envolvimento da categoria. Segundo dados, foram realizados,

> Nos meses de abril e maio de 2002, vinte e três Conferências Regionais de Educação, com palestras e grupos de trabalho, que discutiram os seguintes temas: a) Conjuntura Econômica e Política Nacional e Internacional; b) as Políticas Educacionais do Governo Lerner; c) Temas, Níveis e Modalidades de Ensino; d) Formação, Valorização e Carreira dos Trabalhadores em Educação; e) O Financiamento da Educação; f) Gestão do Ensino e Organização do Sistema Estadual. Construímos propostas para a construção do Plano Nacional de Educação para um novo governo, para outra Escola Pública, que foram sistematizadas e debatidas nos Grupos de Trabalho da III Conferência Estadual de Educação, nos dias 06, 07 e 08 de junho em Curitiba. (APP-SINDICATO, 2002, p. 05-06)

Tal como descrito pela Comissão organizadora, os eixos dessa III Conferência retomam e ampliam o que estava disposto como foco na 2ª Conferência Estadual. No que tange aos "Trabalhadores em Educação" a categoria defendia,

> **i)** O cumprimento estrito da Constituição Federal"; ii) A implementação de políticas públicas de formação básica e continuada de professores e Funcionários de Escolas, núcleos de ensino e SEED, deve ser **fomentada, tendo em vista a necessidade e a possibilidade de avanço científico e tecnológico que contribua para o desenvolvimento** do país e do Estado; iii) **A formação dos Trabalhadores em Educação deve ser responsabilidade sobretudo**

> **das universidades públicas**, para que ocorra em patamar de qualidade social, política e pedagógica **garantido pela indissociabilidade das funções de pesquisa, ensino e extensão e das relações entre teoria e prática**; iv) **A realidade da prática educativa**, particularmente aquela que ocorre nas escolas públicas de Educação Básica, **deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento das atividades curriculares na formação profissional** básica continuada; v) **A formação continuada de docentes se caracterizará**, principalmente, por encontros coletivos, organizados sistematicamente **a partir das necessidades sentidas pelos/as professores/as, preferencialmente na própria escola onde atuam**, com periodicidade determinada (semanal ou quinzenal), será contabilizada como hora-atividade e terá como objetivo e finalidade a reflexão sobre a prática educativa e a busca dos mecanismos necessários e adequados ao seu aperfeiçoamento técnico, ético e político; vi) A formação profissional continuada, exigida pela LDB para docentes, será no caso das instituições particulares de ensino, de inteira responsabilidade do empresariado da educação, sem qualquer ônus ou perdas para os/as professores. (APP-SINDICATO, 2002, p. 53).

A citação, apesar de longa, demonstra com clareza que a aprovação da Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004 e da Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, estava profundamente afinada aos anseios da categoria. Mesmo sob o grande horizonte do estado autocrático burguês e reconhecendo as fragilidades próprias de um ordenamento jurídico que se move conservando retrocessos na forma de pseudorreformas.

A formação continuada à serviço do avanço científico e tecnológico da sociedade, a defesa da universidade pública como lócus por excelência de fomento às políticas de formação continuada, a garantia da indissociabilidade entre a teoria e a prática, o tripé *ensino, pesquisa e extensão*, além do espaço de sala de aula como lugar de produção de conhecimento científico e ponto de partida dos anseios dos educadores e educadoras estavam, de modo muito explícitos, presentes na construção coletiva da classe e se veem consubstanciados nas leis.

Destarte, a categoria ainda definiu coletivamente 17 “metas gerais”, sendo 4 dessas metas ligadas à formação continuada: i) formação de qualidade com foco nas licenciaturas; ii) proposta de formação continuada para professores, funcionários e técnicos, garantindo afastamento remunerado; iii) ingresso de profissionais qualificados, via concurso público e iv) implantação do “Plano de Cargos, Carreira e Salários e de formação de todos os Trabalhadores em Educação, em todos os níveis e modalidades de educação” (APP-SINDICATO, 2002, p. 55).

O Grupo de Trabalho: Trabalhadores em Educação – Docentes, concluía a reflexão com a indicação de mais 18 ordenadores com vistas à qualidade da educação pública paranaense, tendo mais 4 indicadores diretamente ligados à formação continuada,

> i) **Garantir cursos, sem ônus, para habilitação dos profissionais docentes, com formação inferior** à exigida por lei, nas instituições de Ensino Superior Públicas; ii) **O Estado do Paraná concederá licença com remuneração integral aos professores que estiverem matriculados em curso de pós-graduação, presencial, e que será ministrado por instituições credenciadas pelo MEC**; III) Garantir **formação continuada** que leve em consideração a especificidade do trabalho educativo vinculado às instituições públicas...**eliminando, com isso, as formas privadas**; iv) **Eliminar todo o processo de terceirização desenvolvido no Sistema Público de Ensino do Estado** (APP-SINDICATO, 2002, p. 55, grifo nosso).

Já na 3º Conferência, em 2002, último ano do governo Lerner, a categoria das trabalhadoras e trabalhadores da educação denuncia a política excludente em curso e a necessidade de,

> Incluir os milhares de paranaenses, do campo e das cidades, num projeto de Educação Pública que possibilite, de fato, o pleno exercício da cidadania e o acesso ao saber universal que é de todos e que, hoje, só uma minoria dele se beneficia. É este o marco desta Conferência, este é o ponto de partida e o ponto de chegada. Tudo o mais é decorrência, é desdobramento, é operacionalização. (APP-SINDICATO, 2005, p. 23).

O modelo de política neoliberal na educação, implementado desde a década de 1970,

> Foi nefasto para a educação paranaense, como o professor foi responsabilizado individualmente pelos problemas da educação, deveria ser também individual a luta para melhorá-la, esse discurso acabou por enfraquecer a ação coletiva dos professores. As escolas ficaram abandonadas com o processo de descentralização a qual foram expostas, favorecendo a privatização do ensino e o fortalecimento das instituições educacionais privadas, que apontavam a desorganização das escolas públicas em suas propagandas para aumentar sua clientela. (NODA; GALUCH, 2018, p. 565).

A *Carta da III Conferência Estadual de Educação* sintetizava, pois, o espírito que embebia a categoria: "esta Conferência é um marco na história de lutas em Defesa da Educação Pública no Estado do Paraná. É um grito de revolta e de alerta a toda a sociedade paranaense e brasileira. Precisamos impedir o avanço dos bárbaros neoliberais" (APP-SINDICATO, 2002, p. 9). Tal denúncia e

anúncio conectava-se com os anseios da sociedade em geral, na medida em que compreendia a necessidade de "ultrapassar os limites da educação, afirmamos em alto e bom tom: precisamos todos lutar pela recuperação da oferta dos serviços públicos essenciais para a população" (APP-SINDICATO, 2002, p. 9).

Importante destacar que a proposta dessa terceira conferência dialogou profundamente com o tema abordado na 2ª Conferência, onde se destacou a grande tarefa de alfabetização e universalização da educação básica para a classe trabalhadora e a denúncia, mais uma vez, da "subordinação do país aos interesses dos organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), a serviço dos países hegemônicos" (APP-SINDICATO, 2005, p. 20).

O Paraná, laboratório das práticas neoliberais e ainda sob o governo Lerner à ocasião,

> Além de implementar o receituário neoliberal, cujo eixo se sustenta na destruição dos direitos de cidadania e de bem-estar social, Jaime Lerner importou até uma funcionária do BIRD, a Secretária da educação. O aligeiramento do ensino público através de programas como a correção de fluxo, a progressão parcial, os contratos temporários pelo Paranaeducação, a diminuição das horas aulas da educação de jovens e adultos, o fim dos cursos profissionalizantes de nível médio, a diminuição das grades curriculares principalmente no ensino noturno, a retirada de direitos dos professores e funcionários de escola, entre outros, demonstra o desejo do governo: o fim da educação Pública, Gratuita e de qualidade. (APP-SINDICATO, 2005, p. 21).

O receituário neoliberal [46] segue seus princípios de transferência dos recursos públicos para a iniciativa privada, terceirizando a educação pública e precarizando os avanços do estado de bem-estar social. Desde o Consenso de Washington[47], uma série de ações, ou *receitas,* começaram a ser implementadas

---

[46] A Secretária de Educação do Paraná entre 01/01/1999 a 02/09/2002 foi Alcyone Vasconcelos Rebouças Saliba, ex-funcionária do Banco Mundial.

[47] Consenso de Washington foi um encontro de economistas que ocorreu em novembro de 1989 com o intuito de projetar uma agenda de ações para estimular o desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos e promover um "ajustamento" das contas públicas: "Os dez principais pontos, formulados pelo inglês John Williamson, em novembro de 1989, envolvem disciplina e reforma fiscal, redução e reorientação de gastos, flexibilização da taxa de juros, câmbio competitivo, liberalização e desregulamentação do comércio, privatizações, respeito aos direitos de propriedade e criação de um ambiente favorável para investimentos externos" (BRESSER-PEREIRA, 1990).

nos países da América Latina para estimular a competição, racionalizar os gastos públicos.

Segundo Melo e Vaz (2020, p.40), "o reordenamento das prioridades do Estado ou redução de gastos foi entendido como corte de políticas essenciais para a população, como investimento em saúde, educação e eliminação de subsídios para alimentos básicos, energia e transporte". Esses "cortes" devem ser realizados de forma imperativa e em função de uma perspectiva ideológico-econômica que responsabiliza e culpabiliza o Estado pela crise e estagnação:

> De acordo com a abordagem de Washington as causas da crise latino-americana são basicamente duas: a) o excessivo crescimento do Estado, traduzido em protecionismo (o modelo de substituição de importações), excesso de regulação e empresas estatais ineficientes e em número excessivo; e b) o populismo econômico, definido pela incapacidade de controlar o déficit público e de manter sob controle as demandas salariais tanto do setor privado quanto do setor público. (BRESSER-PEREIRA, 1990, p.6).

Segundo dados da Superintendência de Educação do Paraná, entre 1999 a 2002, mais de 146 milhões de reais foram transferidos para empresas "parceiras" prestadoras de serviços para o Estado, conforme TABELA 4:

TABELA 4 - TRANSFERÊNCIA DE RECURSOS PÚBLICOS DA EDUCAÇÃO PARA EMPRESAS PRIVADAS ENTRE 1999 a 2002

ANO	**Transferência do Estado**		
	PARANÁ EDUCAÇÃO	PARANTEC	UNIVERSIDADE DO PROFESSOR
1999	35.368.674,92	1.904.200,65	997.318,03
2000	64.247.075,78	3.945.681,93	1.977.643,51
2001	82.263.127,19	3.981.787,39	10.714.000,00
2002	135.922.636,79	3.193.018,62	7.486.893,00

FONTE: PARANÁ *apud* NODA; GALUCH, 2018, p. 569.

Apenas para a Universidade do Professor foram alocados R$ 21.175.854,54, sendo que R$ 18.200.893 foram transferidos nos últimos dois anos de governo do governo Lerner, surpreendentemente[48].

[48] A lógica de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, defendida como estratégia que visa a eficiência na prestação de serviços, não se restringiu às políticas lernistas da década de 90. Apenas a título de exemplificação, no dia 09 de junho de 2021 foi aplicada a Prova Paraná, avaliação de larga escala para os estudantes da escola pública paranaense. A aplicação de tal estratégia custou R$ 13.465.530,69 milhões de reais aos cofres públicos em um só dia. Como noticiado na grande mídia, a prova foi um fracasso, pois a plataforma de realização foi sobrecarregada pelo grande número de acessos. No entanto, quando a ineficiência é da iniciativa privada, os discursos instantaneamente são revistos e divulgam-se apenas as

Esses programas de governo foram e são amplamente divulgados para a sociedade civil como "avanços" educacionais pautados na autonomia das escolas na projeção de seus currículos, desde que, na realidade, se trate de uma autonomia "relativa", de uma autonomia afinada ao receituário ditado pelos gestores que devem se orientar, obviamente, por critérios estritamente econômicos:

> As escolas estavam orientadas no sentido de que a autonomia se estendia em relação a projetarem currículos adequados aos seus alunos, uma vez que, segundo o discurso da política educacional neoliberal vigente, que também usava a autonomia como estratégia política para transferir a responsabilidade do sistema educacional para a sociedade civil, somente os "gestores" conheciam a realidade da comunidade e poderiam sugerir uma grade curricular apropriada. Essa autonomia era balizada pelas imposições das Instituições Multilaterais de Financiamento: o BIRD e o BID. As instituições capitalistas visam ao lucro, seja advindo dos altos juros cobrados sobre os empréstimos, seja quando garantem um tipo de formação que dê base para a continuidade do mercado produtivo, impingindo características necessárias para a mão de obra. A flexibilidade, por exemplo, é um dos atributos que o trabalhador deve ter; existem ganhos à medida que esse trabalhador flexível transforma-se (*SIC)* em um consumidor flexível, garantindo a mundialização do capitalismo. (NODA; GALUCH, 2018, p. 562).

Já na IV Conferência Estadual de Educação (APP-SINDICATO, 2005 p. 23), "depois de quase uma década de terra arrasada pelo neoliberalismo de Lerner e FHC"[49], a temática que inspirava a categoria era justamente da escola como um território de luta, reafirmando o papel dos educadores como sujeitos da história. A Conferência foi amplamente divulgada e debatida entre os profissionais da educação pública paranaense.

Por meio do documento *A escola como território de luta: Caderno de debates* (APP-SINDICATO, 2005), um longo histórico das lutas da categoria em defesa da educação pública foi realizado como preparação para a conferência. O documento se divide em quatro grandes eixos teórico práticos. Ao final de cada um desses eixos foi inserido um questionário intitulado *Retrato da Escola* que tinha como proposta realizar uma grande pesquisa de escuta aos sujeitos da escola pública paranaense.

---

pequenas "falhas" que prontamente foram "superadas". Disponível em: <https://appsindicato.org.br/atividade-parana-custou-mais-de-r13-milhoes-aos-cofres-publicos- e-ainda-assim-nao-funcionou/>. Acesso em: 14 jun.2021.

[49] A sigla FHC se refere a Fernando Henrique Cardoso (PSDB), presidente do Brasil entre os anos de 1995 a 2002.

O primeiro eixo tematiza a *Escola como Território de Luta* (APP-SINDICATO, 2005, p. 11), retomando as defesas das Cartas das primeiras três Conferências Estaduais e reafirmando a pauta de reinvindicações e a estratégia de luta da categoria. O questionário visava compreender o conhecimento dos sujeitos sobre: i) as influências do neoliberalismo; ii) a compreensão dos maiores empecilhos para a "qualidade da educação"; iii) presença da reflexão sindical no espaço da escola; iv) importância do debate na escola sobre as "políticas educacionais" e "Plano Estadual de Educação"; v) relação entre teoria e prática para a percepção dos impactos dos cursos ofertados pela SEED para os professores e funcionários e o espaço posterior de trocas e reflexões na escola (APP-SINDICATO, 2005, p. 33).

O segundo eixo *Retrato da Escola – Parte 2.1* (APP-SINDICATO, 2005, p. 41), resgata a necessidade de pensar-se a *organização do trabalho pedagógico* sob uma perspectiva de *gestão democrática da educação e da escola*, assinalando a "evidente indissociabilidade entre as práticas didático-pedagógicas, enquanto práticas sociais, em tempos e espaços historicamente localizados e os projetos políticos em disputa na sociedade" (APP-SINDICATO, 2005, p. 37).

O questionário visava compreender o conhecimento dos sujeitos da escola sobre: i) elementos importantes para uma *gestão democrática* da escola; ii) compreensão da importância das *eleições diretas para diretores* e o impacto na organização do trabalho docente; iii) percepção sobre o lugar da *definição, implementação e avaliação das políticas educacionais* no debate concreto nas escolas; iv) percepção da relação entre a *escola, o Núcleo Regional de Educação e a Secretária de Estado de Educação*, além da importância do *Conselho Escolar (CE)* e o processo de escolha dos membros eleitos do *CE* (APP-SINDICATO, 2005, p. 41).

O Segundo eixo ainda trata da necessidade de composição de um *currículo emancipador*, retoma os princípios que orientam a criação da *escola burguesa* e os sentidos curriculares subjacentes à organização da *cultura escolar*:

> A escola foi organizada para dar conta destes três pilares: ela tornou-se um depósito da memória burguesa e adquiriu a função de formar o cidadão, dentro da divisão social do trabalho, para colocar a nação na direção do progresso técnico. Para se impor ideologicamente, a

> burguesia adotou uma série de medidas políticas e colocou a seu serviço a produção e a difusão do conhecimento, com base nos fundamentos das ciências naturais (positivismo), definindo a história como uma espiral incessante do ser humano na direção do progresso. Criou uma memória enaltecedora das elites brancas e evocou o caráter civilizador do europeu, uniformizando as populações 'nacionais' em territórios delimitados por interesses produtivos e comerciais, desconsiderando etnias, línguas e culturas, com vistas a uma identidade nacional e uma organização socioeconômica que garantisse o lucro de alguns. (APP-SINDICATO, 2005, p. 44).

A noção freireana que defende a escola como um espaço eminentemente político e, por isso, ideológico, aparece com toda a sua força para a compreensão de um currículo emancipador que seja capaz de explicitar de modo transparente as reais intencionalidades subjacentes à cultura escolar em curso: *a favor de quê, a favor de quem?*

O questionário *Retrato da Escola parte 2.2* (APP-SINDICATO, 2005, p. 49) procurou compreender o conhecimento dos sujeitos da escola sobre: i) a compreensão das trabalhadoras e trabalhadores da educação sobre a concepção de currículo e a *organização* da escola para discussão *sobre o currículo*, além de tentar compreender ser a discussão curricular dava conta dos *problemas atuais do mundo,* sobre as *relações de poder* e a *diversidade cultural*; ii) noção de hierarquização das *disciplinas* e *conteúdos escolares*; iii) participação da escola no *debate e definição das Diretrizes Curriculares da Secretária da Educação* e os *desafios* para uma construção curricular sob *uma perspectiva emancipadora*; iv) uma avaliação dos trabalhadores e trabalhadoras da educação sobre o governo *atual* (Roberto Requião – 2003 a 2006).

A conclusão do segundo eixo se propõe a refletir sobre a *avaliação* dentro da perspectiva de uma escola progressista e democrática, planejada pelo professor e tendo no estudante o seu principal objetivo. É importante percebermos que a *avaliação*, sob a perspectiva da categoria, se forma como elemento constituinte da identidade das professoras e professores: "A avaliação é uma ação muito individual na prática escolar. O professor elabora seus instrumentos e decide. Não é um ato coletivo, de uma equipe" (APP-SINDICATO, 2005, p. 53). O questionário trata: i) dos *debates* sobre avaliação no espaço da escola; ii) organização do *processo de avaliação e do ensino e aprendizagem* na escola; iii) organização do *conselho de classe* e relação *avalição/punição* (APP-SINDICATO, 2005, p. 55).

Por fim, o terceiro eixo resgata a importância histórica dos *trabalhadores da educação* pensados como uma identidade orgânica e sob uma noção mais ampla de *categoria* composta por *professores, pedagogos e os/as funcionários e funcionárias* das escolas. Cada uma dessas profissões possui a sua especificidade, relacionando-se com um projeto maior que, sob a perspectiva crítica da categoria, se dá nos marcos de uma escola democrática e plural. Também foram enviados questionários a cada um dos três sujeitos da escola (estudantes, famílias e educadores). No caso das professoras e professores, o questionário foi antecedido por um resgate histórico do *Ser professor, ser professora: reflexões intermitentes* (APP-SINDICATO, 2005, p. 77).

O artigo faz um apanhado dos resultados de uma grande pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e pela Universidade de Brasília e seu Laboratório de Psicologia do Trabalho sobre as *Condições de trabalho e saúde mental dos Trabalhadores em Educação*[50] das Redes Públicas de todos os estados do país. A identidade docente "está associada ao sentido social da tarefa de educar, ensinar, da relação com o conhecimento, com a cultura e com os saberes socialmente significativos no contexto histórico em que estamos inseridos" (APP-SINDICATO, 2005, p. 79).

Assim, destacam-se, ainda, alguns elementos fundantes para a compreensão da *crise de identidade docente:*

> i) "dificuldade de afirmação da identidade destes profissionais enquanto classe trabalhadora influenciada por um modelo de escola seletiva e excludente";
>
> ii) "a perda do prestígio social da profissão, construído no modelo de escola seletiva e elitista do início do século XX";
>
> iii) "o processo de expansão quantitativa e não qualitativa da escolarização, com o esvaziamento do papel intelectual da atividade docente";

[50] A pesquisa avaliou as condições de trabalho e saúde mental dos professores entre os anos de 2001 a 2004: "a pesquisa realizada pela CNTE e UnB avaliou as condições de trabalho e de saúde mental, destacando a síndrome de Burnout. De abrangência nacional, incluiu 52 mil trabalhadores/as da educação de 1.440 escolas públicas. Os resultados, apresentados no livro *Educação: Carinho e Trabalho*, foram preocupantes: 26% dos/as professores/as apresentaram exaustão emocional, associada à desvalorização profissional, baixa autoestima e ausência de resultados percebidos no trabalho" (ARAÚJO, MASSON, PINHO, 2019).

iv) "as mudanças na identidade feminina, o aumento de homens exercendo a profissão, mudanças dos dois papeis na sociedade não sem conflitos" (APP-SINDICATO, 2005, p. 80).

O questionário *Retrato da escola 3.3* (APP-SINDICATO, 2005, p. 83) buscou compreender a percepção dos sujeitos da escola sobre i) *reconhecimento social da profissão*; ii) *condições de trabalho e saúde* do corpo docente; iii) *relações de gênero* no espaço da escola; iv) temáticas que deveriam ser levadas em conta nos *cursos de formação de professores/as* e uma avaliação das *políticas de formação continuada da Secretaria de Estado da Educação*.

Tal processo de consulta pública e construção coletiva reforça a concepção de uma escola construída por seus sujeitos de modo democrático e dialógico. Sob a perspectiva de uma análise da dialética, a compreensão desse longo processo de resistência nos permite situar historicamente os avanços dentro dos limites do Capital, indicando as linhas de combate de uma ideologia da produção social de riqueza geradora de mais desigualdade, o egoísmo de fundo de uma sociedade cujo norte é o reforço de uma noção de classe fragmentada e, por fim, a internalização de uma noção de democracia que, como plano de fundo, se utiliza da "artimanha" de afirmar que todos são iguais "para deixar que a desigualdade real entre o burguês e o trabalhador se reproduza sem qualquer barreira" (LESSA; TONET, 2011, p. 86).

No próximo subcapítulo procuraremos situar o plano das contradições materiais com foco específico na disciplina de filosofia, procurando compreender, por meio dos documentos orientadores produzidos pelo Estado, como a categoria releu esses pressupostos construindo uma trajetória propositiva dos objetivos da formação continuada para uma disciplina que, assim como o PDE-PR, procurava firmar-se nos currículos paranaenses reconstruindo uma epistemologia, uma metodologia e um campo teórico de produção com autoria dos professores e professoras da escola pública. A construção desse campo institucional de saber chega a seu fim por meio do desvirtuamento do programa de formação continuada.

3.4 PDE-PR E A PROPOSTA DE ESTUDO PARA DISCIPLINA DE FILOSOFIA: DOS AVANÇOS DA PROPOSTA À LIMITAÇÃO DO PROPOSTO: O APAGAR DAS LUZES

Em 2013, após longo processo de debate e estudo iniciado em 2011, foi publicado pela SEED-PR o documento *Programa de Desenvolvimento Profissional – PDE – Linhas de Estudo Filosofia* (2013). Esse documento delimitava as linhas gerais a serem seguidas no processo de formação continuada. Este documento apresenta coerência com outro texto seminal, *Produção Didático-Pedagógica*, publicado em 2012, que delimita o que se entende por formação didático-pedagógica, o lugar da produção didático-pedagógica no PDE-PR e os encaminhamentos práticos a serem conduzidos pelo professor PDE-PR.

É interessante destacar que todo esse processo de produção foi realizado à luz da proposição das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANA, 2008), um processo iniciado em 2003, composto por uma série de fases e que tinha como princípio a ideia da democratização do conhecimento e a premissa de um professor como sujeito de seu processo formativo, além de requerer que a formação continuada estivesse afinada à realidade da escola pública paranaense e suas necessidades concretas.

Segundo Vieira-Silva (2012, p. 47),

> As ações estabelecidas para a educação básica pública do estado do Paraná, a partir de 2003, pautam-se na participação coletiva das discussões do e sobre o processo do trabalho educativo. Nessa direção, uma das primeiras ações desencadeadas foi a reformulação do currículo para a Educação Básica articulada à formação continuada dos professores.

A proposição de um currículo para uma rede pública carrega em si os problemas das contradições econômicas endêmicas ao estado autocrático burguês. A estrutura organizacional da Secretaria Estadual de Educação do Paraná conta com uma divisão em 32 Núcleos Regionais de Educação, responsáveis por 2.116 escolas e com um contingente de estudantes de 1.036.479, segundo dados do Censo escolar de 2020[51] (PARANÁ, 2020). Essa "seleção" de conteúdos e metodologias não ocorre de forma aleatória e deve ser

[51] Informação extraída do Portal SEED em Números. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralest.jsp>. Acesso em: 09 mai. 2021.

perseguida de forma analítica, em uma perspectiva ampla das distribuições de bens e serviços e da universalização dos mesmos. Segundo Apple (1982, p. 72, grifo nosso),

> Trata-se, antes, de que o estudo do conhecimento educacional é um estudo em ideologia, a investigação do que é considerado conhecimento *legítimo* (seja conhecimento do tipo lógico do 'quê', 'como' ou 'para') por grupos e classes sociais específicos, em instituições específicas, em momentos históricos específicos.

A tríade *quê* se ensina (conteúdo), *como* se ensina (metodologia) e *para que* se ensina (intencionalidade ou teleologia do conhecimento) é um pressuposto das teorias críticas de currículo e sociedade. Na escola burguesa neoliberal o enfoque muitas vezes se dá no *quê* e no *como,* reduzindo-se o *para que* a jargões vazios como, por exemplo, o da formação integral, formação para a cidadania e mercado de trabalho, ou lançando a teleologia dos processos de ensino-aprendizagem à responsabilidade do estudante por meio de uma pseudodefesa do "protagonismo" juvenil visto, atualmente, na proposta de escolha dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio[52].

Segundo Vieira-Silva (2012, p. 50),

> Por mais que o texto final das DCE, depois da reformulação e finalização, não tenham explícitas as falas dos professores que participaram do processo de produção, [é] possível ouvir suas vozes se analisarmos, em seu texto final, os desdobramentos das ações que ocorreram durante o processo de produção dos referidos.

Um desses desdobramentos foi, justamente, a proposição dos conteúdos e formas do processo de formação continuada do professor da escola pública paranaense e para um "novo modelo de formação continuada", definindo "à *intencionalidade* de sua produção, buscando a *fundamentação teórica* e os *encaminhamentos metodológicos* a serem apresentados, de forma a garantir a sua *aplicabilidade* na realidade escolar" (PARANÁ, 2013, p. 1).

No *Documento Síntese*, publicado em 2014, destacam-se os grandes objetivos teórico-práticos do processo formativo:

> a) reconhecimento dos **professores como produtores de conhecimento** sobre o processo ensino-aprendizagem;

[52] Sobre o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, está disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/referencial_curricular_parana/ensino_medio. Acesso em: 28 nov.2021.

> b) organização de um **programa de formação** continuada **atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas** ainda presentes nas escolas de Educação Básica;
> c) **superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua**;
> d) organização de **um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior**;
> e) **criação de condições efetivas**, **no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber.** (PARANÁ, 2014, p. 2, grifo nosso).

A materialização da Lei Complementar nº 103/2004 se dá justamente no reforço dos destaques apontados por nós. A ideia de um professor como produtor de conhecimento[53] se filia claramente a uma noção histórico-crítica da organização do trabalho pedagógico que vê no professor a função essencial de intelectual e produtor de cultura.

Segundo Gramsci (1991, p. 7-8),

> Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais [...]. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer que seja, ou seja é um 'filósofo', um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

Para Gramsci, todos os seres humanos são intelectuais porque se faz impossível afastar o ser humano da categoria da práxis. No caso da docência, exercemos socialmente a função de intelectuais na medida em que relemos, mas também produzimos, as condições do nosso trabalho. Essa produção tem a sua especificidade, assim como a sua identidade profissional cambiante ao longo das últimas décadas. A categoria de práxis emerge como elemento essencial da profissão docente, na medida em que indica a especificidade tanto do fazer pedagógico como do que se produz no exercício da função docente.

---

[53] Essa ideia se constitui como elemento articulador de toda a nossa pesquisa e será amplamente desenvolvida no capítulo 4 desta dissertação.

Os conflitos aparecem justamente na delimitação, por exemplo, dos problemas que acometem as reais necessidades de enfrentamento dos problemas da escola pública paranaense que, vistos de modo reducionista sob o prisma da metodologia e avaliação, reduzem-se à mera análise instrumental, desconhecendo muitas vezes de modo proposital, que a resolução das desigualdades que acometem a escola pública paranaense é do campo de uma mudança de modelo societário.

No caso específico da filosofia, ou do seu ensino, as linhas de estudo selecionadas são também reveladoras do processo de desenvolvimento tanto do filosofar quanto do seu ensino, especificamente no Brasil por sua tradição de não respeito à filosofia como um campo epistêmico.

Segundo Severino (2011, p. 19), o "sentido do filosofar" na expressão cultural brasileira se dá, "numa primeira modalidade", como "elaboração implícita", como "um dimensionamento quase que espontâneo da consciência humana", a isso o autor chama de protoformas de "uma consciência filosófica que se situa num nível de pré-reflexão".

Já na segunda forma de consciência filosófica, tida como consciência filosófica pressuposta, temos um "conjunto mais orgânico de representações conceituais e valorativas já que as formas de consciência a que se acoplam são igualmente mais sistematizadas e internamente coerentes" (SEVERINO, 2011, p. 20). Essa consciência filosófica pressuposta é encontrada na arte, na religião, no conhecimento mítico, na consciência estética, ética, científica. Por fim, o autor apresenta uma terceira forma, essa sim mais "acabada" e sistematizada,

> Trata-se de uma forma de **reflexão sistemática intencionalmente voltada para a própria condição humana**, no sentido de encontrar, mediante processos epistêmicos específicos, significações conceituais e valorativas capazes de dar conta das indagações que o homem levanta em sua consciência a respeito dos vários aspectos do real. Neste patamar, **a atividade filosófica se desenvolve de maneira explícita, tematizando tanto a realidade pensada como a própria atividade de pensar**, sendo então tarefa assumida por especialistas que a ela se dedicam de maneira técnica, metódica e sistemática. (SEVERINO, 2011, p. 20).

Essa *terceira forma* tem relação com os objetivos de estudo do PDE-PR para os docentes da filosofia, na medida em que sugerem uma reflexão sistemática que se volta para a condição do ser humano situado em um tempo e espaço específicos com as suas determinações. Essa atividade filosófica se

faz de modo explícito e tematiza o pensar enquanto objeto de conhecimento. Os pressupostos teóricos que vão nortear a estruturação da proposta pedagógica de formação continuada do PDE-PR para os docentes de filosofia, ao longo de sua breve história, partem de uma visão ontológica da relação do ser humano com o trabalho e se assentam nos seguintes princípios:

> **Existem valores comuns a toda a humanidade** e não se restringem a grupos ou localidades, como, por exemplo, a igualdade de direitos e deveres entre os homens para a preservação da vida e da natureza. Compreende-se que os projetos para o futuro, podem tornar-se referências para a conquista de uma vida socialmente mais digna. b) **as verdades devem ser tomadas enquanto produções históricas**, o que assegura a negação de qualquer dogmatismo. Essa visão é importante para que o **conhecimento passado** seja apreendido não só como preservação de um acervo cultural significativo para a humanidade, mas, principalmente, como um recurso para a compreensão das ações presentes em suas diferenças significativas em relação aos momentos anteriores; c) **a superficialidade expositiva** deve ser questionada e evitada, assim como as meras esquematizações, que se dão pela incapacidade de estabelecer relações entre o particular e o universal, entre o privado e o público; d) **as tensões entre os polos opostos** devem ser reconhecidas como inerentes às práticas sociais e, consequentemente, **no exame das contradições dos sistemas** político, econômico, social, cultural e educacional, frente ao desenvolvimento das forças produtivas. Assim, também é preciso acautelar-se com a **racionalidade técnica** (a técnica pela técnica ou pela simples compulsão da produção do novo), na direção da crítica às propostas pós-modernas de educação, pautadas por concepções pragmatistas e utilitaristas do conhecimento. (PARANÁ, 2014, p. 5, grifo do autor).

Ao analisarmos tais princípios, fica latente que o processo formativo encontra-se sob uma perspectiva que tangencia e, por vezes, é transpassada pelo aporte teórico das teorias críticas de currículo e sociedade, pois defende uma concepção de conhecimento capaz de superar um processo formativo meramente investigativo, sem relação com a escola, ou, no extremo oposto, uma formação meramente instrumentalizada com vistas à aplicação de fórmulas para a resolução de problemas em sala de aula.

O projeto de formação continuada apresenta dupla acepção, epistemológica e metodológica: epistemologicamente, se faz necessário um processo formativo que reconheça a existência de *valores comuns a toda a humanidade, as verdades devem ser tomadas enquanto produções históricas,*

as tensões entre os polos opostos para que, metodologicamente, não se recaia na *superficialidade expositiva* [54].

Metodologicamente, deve-se estruturar o trabalho de modo a permitir que o profissional seja capaz de desvelar os determinantes do seu fazer docente, daí que toda metodologia e epistemologia dialoguem com uma ontologia. Apesar de um documento de caráter instrutivo, percebe-se uma coerência interna que tem como pano de fundo a criticidade.

Esses pressupostos teóricos, obviamente, vão dialogar com o documento específico que tratará das *linhas de estudo* a serem selecionadas pelo/a professor/a PDE-PR.

Tomando-se como ponto de partida o caráter sempre indefinido do ensino de filosofia no Brasil, as linhas de estudo adotadas, de uma maneira ou de outra, materializam esse conflito permanente da filosofia no currículo da escola pública brasileira. Segundo Horn (2017, p. 21-22, grifo nosso),

> **O ensino de filosofia**, desde o Brasil Colônia até hoje, **nunca teve um lugar definido no currículo escolar**. Somente a partir dos anos 30, essa matéria passou a disputar e ocupar seu espaço ao lado das outras disciplinas. Historicamente, a presença da Filosofia como elemento curricular, ao contrário das outras áreas do conhecimento, **foi provisória** e praticamente não exerceu influência sobre os rumos e a estrutura do sistema nacional de ensino. De certa forma, a história do ensino de Filosofia no Brasil permite-nos identificar a existência, principalmente, entre os anos 30 e 70 do século passado, de programas oficiais de filosofia obrigatórios, mas isso não significou, na prática, um efetivo ensino de filosofia.

A tese intitulada *O Ensino de Filosofia: concepções, Metodologias e o uso de textos Clássicos* (VIEIRA, 2012), trata justamente das metodologias aplicadas e do lugar do texto clássico no ensino da filosofia. Segundo o professor Wilson José Vieira (2012, p. 32),

---

[54] Na tese doutoral da professora Janaina Aparecida de Mattos Almeida (2015), já citada no corpo da presente pesquisa, uma longa hermenêutica desses *elementos considerados fundamentais no processo de formação continuada de professores* foi realizada. A autora categoriza esses elementos como premissas, dividindo-as em cinco categorias e inserindo a "premissa" ontológica às demais (valores comuns a toda humanidade, verdades como produções históricas, superficialidade expositiva etc.). No entanto, consideramos mais acertada a compreensão categorial que relaciona ontologia, epistemologia e metodologia, mas, do ponto de vista investigativo, as separa. Dialeticamente, *onto* (ser) + *logoi* (conhecimento, razão),significa que o ser se dá e é apreendido enquanto ser nas suas mediações que, no caso específico de uma análise da política pública em questão, tem na metodologia, epistemologia, economia, política um dos campos de sua manifestação, interdependentes, mas que não se sobrepõe ao *ser enquanto ser*.

> O período de ausência da Filosofia do currículo gerou a falta de produção e a não diversificação de materiais didáticos adequados (linguagem, conteúdo e método). Talvez o aspecto mais nefasto do longo afastamento da Filosofia dos currículos escolares seja o total desconhecimento, pela maior parte da sociedade, das questões e conteúdos filosóficos. Ou seja, o desconhecimento gera o não reconhecimento formativo da disciplina para o currículo do Ensino Médio.

A pesquisa faz um mapeamento tanto das condições de trabalho dos professores e professoras de filosofia no início da década do século XXI como das condições formativas que permitem, ou não, o uso dos *textos clássicos*, compreendidos pelo pesquisador como uma *ferramenta* à serviço do ensino filosófico mas que, diante do caráter instável da filosofia nos currículos, enfrenta um problema de ordem não apenas metodológica e de formação de quadros de professores e professoras especialistas na área, mas também de caráter formativo geral dos estudantes que, em função das grandes defasagens de apreensão do conhecimento específico, apresentam grandes dificuldades na compreensão dos textos originais e não mediados por comentadores. Vieira (2012, p, 70) expõe que,

> Nas aulas de filosofia no Ensino Médio, é forte a tendência em se utilizar apenas comentários dos textos clássicos de filosofia e evitar a leitura direta dos textos, de excertos principalmente, dos filósofos reconhecidos pela tradição. A cultura do manual é algo muito presente na escola brasileira, ou seja, a existência de um livro guia que é seguido sem que se questione o seu lugar. O grande desafio colocado hoje aos que ministram aulas de filosofia no Ensino Médio é saber usar os textos de filosofia com os estudantes, e tratá-los sob o ponto de vista filosófico.

Essa *falta de produção* e *diversificação de materiais didáticos* dificulta a criação de uma cultura didática e a formação de uma *escola de pensamento* capaz de agregar as culturas de ensino e aprendizagem no campo filosófico da educação básica. As linhas de estudo Ética e Filosofia Política, Teoria do Conhecimento e Filosofia das Ciências e Estética se filiam ao disposto nas Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná, documento publicado em 2008 e que trata dos "conteúdos estruturantes" para o ensino de filosofia: "tomados como conhecimentos basilares, que se constituíram ao longo da história da Filosofia e de seu ensino, em épocas, contextos e sociedades diferentes e que, tendo em vista o estudante do Ensino Médio, ganham especial sentido e significado político, social e educacional" (PARANÁ, 2008, p. 40).

O documento realiza uma análise aguda do ensino de filosofia no Brasil desde a educação jesuítica até a onda neoliberal que antecede o retorno da Filosofia nos currículos da educação pública paranaense por meio da Lei nº 15.228, aprovada em julho de 2006 (PARANÁ, 2008, p. 47). O texto tem um posicionamento claramente filiado ao campo crítico-progressista, na medida em que defende, com clareza, uma proposta de trabalho autônoma e questionadora.

As Diretrizes apresentam dois percursos históricos da filosofia no Brasil, especialmente no período da ditadura militar: um exemplificado pelo Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF); outro, pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). O IBF, fundado em 1951, "atravessou incólume os 15 anos de ditadura militar, sem que nada lhe acontecesse. Ao longo desses 15 anos, de opressão e repressão, de prisão, tortura e morte, nenhum diretor ou professor desse Instituto foi processado ou preso" (CORBISIER, 1986, p. 84 *apud* PARANÁ, 2008, p. 43). Já o segundo, fundado em 1954,

> Foi extinto, por decreto, dias depois do golpe militar de 1964. Por que um permaneceu aberto, em funcionamento, e o outro foi fechado, extinto, pela ditadura fascista? Porque no primeiro se cultivava... a Filosofia acadêmica, metafísica que, separando a Filosofia da política, se torna mero jogo, divertimento ocioso, inofensivo e inconsequente, que por isso mesmo, não preocupa os serviços de segurança. O outro Instituto, o ISEB, foi fechado porque não se propunha conhecer para conhecer apenas, estudar as ciências e a Filosofia para permanecer indefinidamente em seu estudo. Não pretendia, somente,
> ...compreender o mundo e nosso país na perspectiva mundial, mas contribuir, também, para sua efetiva transformação... A Filosofia torna-se perigosa, subversiva, a partir do momento que deixa de ser essa interminável e estéril ruminação no interior da própria Filosofia, esse eterno repisar dos mesmos problemas, insolúveis no plano da pura teoria, para tornar-se... [prática].

De modo corajoso, o grupo responsável pela escrita do documento posiciona-se: "esses dois exemplos são um referencial importante para indicar qual Filosofia se pretende nestas Diretrizes e como pode ser estudada" (PARANÁ, 2008, p. 43). Neste plano, cabe o reconhecimento ao grupo de professores e professoras que, nas últimas duas décadas, empreenderam uma tarefa de criação de um projeto de política pública para a filosofia no Paraná, em especial aos envolvidos na construção das Linhas de estudo para os/as professores e professoras de filosofia do Paraná. Se no campo do ensino viveu-se e vivemos, como profissionais da Filosofia, essa indefinição perene e de

caráter sempre provisório, no campo das políticas públicas para a formação dos/das professores e professoras, esse abismo se acentuou ainda mais[55].

A seguir o QUADRO 1 que explicita as linhas de estudo e os respectivos detalhamentos:

QUADRO 1- LINHAS DE ESTUDO E SEUS DETALHAMENTOS

DISCIPLINA	LINHAS DE ESTUDO	DETALHAMENTO DOS ESTUDOS NA LINHA
	O Ensino de Filosofia: concepções, Metodologias e o uso de textos Clássicos	A relação entre filosofia e filosofar: O que é filosofia? O ensino de Filosofia hoje no Brasil e no Paraná A Filosofia no Ensino Médio: encaminhamentos metodológicos para as aulas de filosofia O ensino de Filosofia a partir dos conteúdos produzidos ao longo da história da filosofia e relacioná-los a necessidade de responder os problemas e as questões que afligem o ser humano na atualidade Análise de materiais didáticos da disciplina de Filosofia com foco na diversidade A possibilidade de encaminhamentos didáticos e metodológicos das temáticas da diversidade na disciplina de Filosofia O sentido e o lugar do texto clássico de filosofia A função do texto no ensino de Filosofia: encaminhamentos metodológicos com o texto filosófico em sala de aula Por que ler os textos filosóficos no Ensino Médio? Como vincular o texto clássico com a realidade e o cotidiano do educando Tecnologias da Informação, Comunicação e Mídia: histórico, transformações e contribuições para o ensino de Filosofia

[55] A criação coletiva do referencial curricular da disciplina de Filosofia revela a necessidade de tratarmos o professor e a professora como sujeitos de sua produção. O oposto disso (professor/a tornado/a objeto) é a separação entre teoria e prática, estabelecendo um campo de planejamento das ações, no caso do estado administrativo neoliberal normalmente à cargo de uma empresa terceirizada, e a execução didática à cargo do/a docente agora já mutilado em sua humana docência. O processo ontocriativo permite que o trabalho se efetive de modo não alienado, pois aquele que cria tem a visão do todo de sua criação: a seleção dos conteúdos, das didáticas, da avaliação, dos enfoques, dos tempos e espaços, dos textos e demais materiais que auxiliarão no processo de ensino-aprendizagem são momentos reveladores, em estágios diferenciados, do ato de ensinar sob uma perspectiva emancipatória. Tal ato ontocriativo será visto, por exemplo, na criação do Livro Público de Filosofia para o Ensino Médio Paranaense. Segundo (SCHLESENER, 2008, p. 50): "O projeto editorial da Secretaria de Educação do Estado do Paraná nasceu com a proposição e a construção dos 'Folhas', que se constituíram nos primeiros escritos elaborados por professores do Ensino Médio, no contexto de uma proposta mais ampla de formação continuada de professores e de recuperação da qualidade de ensino nas escolas públicas". Tal processo ocorreu entre os anos de 2005 a 2006, com ampla consulta dos docentes, assessoria de um Consultor especialista na área e pesquisa e produção conduzidos por professores e professoras da Rede Públicas: "Os livros, finalizados, além de distribuídos gratuitamente a todos os alunos de Ensino Médio da rede pública, foi disponibilizado integralmente na Internet, o que possibilitou aos interessados o acesso e a crítica ao conteúdo, fato importante aos participantes desse trabalho e para a qualidade da educação pública. Sabe-se que, para muitos alunos da rede pública, os doze livros recebidos foram o início de uma pequena biblioteca e, para suas famílias, o início de um contato mais sólido com a leitura" (SCHLESENER, 2008, p. 51).

FILOSOFIA		Utilização de recursos tecnológicos (*tablet*, lousa digital, trechos de filmes, áudios, imagens, redes sociais, laboratório de informática, Portal Dia a Dia Educação, Portais Educacionais, entre outros) no ensino da disciplina
	Teoria do Conhecimento e Filosofia da Ciência	Possibilidade do conhecimento As formas de conhecimento O problema da verdade Concepções de ciência A questão do método científico: a Lógica e o Conhecimento Ciência e ideologia Bioética
	Estética	As questões ligadas à Estética: a Filosofia e Arte. A Natureza da arte. Estética e sociedade As relações que o ser humano estabelece com o belo, o seu juízo de gosto, como se relaciona com a arte e como a sociedade produz os referenciais estéticos A importância da percepção estética, a possibilidade de compreender e apreender a realidade pela sensibilidade estética
	Ética e Filosofia Política	Ética, preconceito, discriminação e violências A necessidade do respeito, reconhecimento e valorização da diversidade dos Sujeitos Pluralidade ética: razão, desejo e vontade Liberdade: autonomia do sujeito e a necessidade das normas Cidadania e direitos Humanos Etnocentrismo e racismo (rejeição x respeito; relações de poder) Relação entre comunidades e poder: liberdade e igualdade política. Esfera pública e privada Cidadania formal e\ou participativa Diálogos da diversidade com os conteúdos do currículo da disciplina de Filosofia: a relação da disciplina de Filosofia com as questões de gênero, raça-etnia, classe social, heteronormatividade, sexualidades, diversidade sexual, direitos sexuais e reprodutivos, preconceito, discriminação e violências A implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na disciplina de Filosofia
	Filosofia das Religiões	Encaminhamentos didáticos-pedagógicos para o ensino em sala de aula da diversidade religiosa Os mitos de origem nas diversas tradições religiosas As diferentes tradições religiosas por meio da perspectiva filosófica

FONTE: PARANÁ (2013, p. 3-4).

Como um processo formativo definido à sombra também de um retorno da obrigatoriedade da filosofia aos currículos nacionais, surpreende a não inserção de um eixo “transversal” que explicitasse dialeticamente esses processos sempre muito cambiantes da filosofia nos currículos. Algo que, sem sombra de dúvidas, marcou de uma maneira ou de outra todas as produções de artigos dos 53 filósofos e filósofas que produziram no recorte da presente

pesquisa. Ou seja, a questão do sentido do filosofar se faz ainda muito presente no contexto do ensino da filosofia e do filosofar brasileiro.

Constata-se que,

> O fato de que o praticante da filosofia entre nós nem sempre revela uma preocupação marcante em se *posicionar explicitamente quanto ao sentido da tarefa do filosofar.* Parte direto para sua atividade de análise, de reflexão e de crítica, que ele julga como filosófica, e assim desenvolve seu esforço, incorporando, com sua atitude, o ditado de que nadar se aprende nadando. (SEVERINO, 2011, p. 22, grifo do autor).

Com a experiência dos últimos anos reaprendemos na pele que a relação entre e teoria e a prática não se dá apenas sob a égide de um arcabouço teórico sem relação direta com a realidade, os conceitos são a materialidade da realidade e a realidade interfere, cria e recria o pensamento que em nada tem de abstrato. Tal como ocorreu com a Instrução Normativa Conjunta nº 11/2020, que reduziu a carga horária da Filosofia, Sociologia e Arte na matriz curricular do ensino médio paranaense, ou com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, Lei do Novo Ensino Médio, que trata a filosofia como obrigatória ao longo da trajetória escolar do estudante não mais a cada ano do ensino médio.

Estudos e práticas, na verdade, mascaram mais um grau de esvaziamento, ou mais uma face da "tragédia docente" imposta pelas "reformas educacionais" implementadas desde a conclusão do golpe de 31 de agosto de 2016. O parágrafo 3º do Artigo 35-A, indica o que se pretendeu com essa generalização: "o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas" (BRASIL, 2017, p. 26).

Na verdade, segundo Evangelista, Garcia e Michels (2017, p.43, grifo nosso):

> Trata-se de uma política sistêmica, articulada nacional e internacionalmente que procura **estreitar a formação e a atuação do professor, reduzindo a docência a um "quefazer"** esvaziado de conhecimentos científicos que ponham sob escrutínio a objetividade do real. A chamada educação de "classe mundial" exacerba o valor de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências em detrimento das outras disciplinas, elege a tecnologia como solução para a aprendizagem e, num golpe final, intenta despolitizar e unilateralizar a formação confiscando seu sentido plenamente humano.

As várias faces da *tragédia docente* visam a despolitização e automatização do professor e professora, estreitando seu campo de ação

intelectual por meio da precarização dos tempos e espaços tanto de trabalho como de formação continuada. No caso brasileiro, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências passam a ocupar o panteão dos deuses não como conhecimento historicamente acumulado e patrimônio cultural de nossa tradição científica, mas à serviço das avaliações de larga escala.

Menos de uma década após sua aprovação como disciplina obrigatória para o ensino médio paranaense, a filosofia e as humanidades padecem de mais um ataque coerente com as opções políticas e econômicas do capitalismo dependente e comprovando que, no caso brasileiro, as rupturas se dão sempre à luz das continuidades com a lógica exploratória e autocrática que ataca a identidade docente, sua *autoimagem,* como bem pontuou Miguel Arroyo (2020, p.16). O conceito de autoimagem, aqui, destaca a percepção que o professor e a professora têm e mantém do seu trabalho e das condições materiais que permitem que o profissional se autoproclame *professor.* No caso da filosofia e seu histórico oscilante nos currículos brasileiros, a formação continuada tem uma relação identitária profunda com o ensino e com as condições deste. Segundo Belieri e Sforni (2013, p. 7),

> O percurso da Filosofia na educação básica brasileira mostra que devido à oscilação de sua presença na grade curricular, as discussões dos pesquisadores da área, por necessidade do próprio contexto, dirigiram-se mais para a afirmação de sua importância e sobre as questões legais do que para as questões pedagógicas.

Dado que a formação de profissionais no campo da filosofia, no caso brasileiro, se dá intimamente ligado à docência, na medida em que a incorporação desses profissionais no mercado nacional é extremamente limitada fora do campo específico da docência, a institucionalização dos espaços de atuação do professor e da professora de filosofia garantem a sua inserção no mercado e, por sua vez, uma formação continuada que não rompa com os saberes e práticas apreendidos na formação inicial. Segundo Gatti (2016, p. 164),

> As práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos. Cabe aqui a constatação e a reflexão sobre como práticas formativas possibilitam ou não, favorecem ou não a aquisição de conhecimentos, valores, atitudes, de diferentes naturezas, e, quais conhecimentos, valores e atitudes.

O aligeiramento da formação continuada é apenas uma das *faces dessa tragédia*[56], das mais graves e urgentes a serem atacadas nesse momento de tantas destruições. No momento em que concluímos a revisão da presente pesquisa, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) publicou no dia 08 de novembro a seguinte nota com relação às projeções do PDE-PR para 2022 (PARANÁ, 2021, grifo nosso):

> Em 2022, os professores da rede estadual de ensino poderão participar do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), que **está passando por um processo de reformulação. A nova proposta está a caminho da Assembleia Legislativa do Paraná e prevê alterações na Lei Complementar 130/2010**, passando por itens do edital e por um novo projeto pedagógico.
> As mudanças propostas consistem em um **modelo à distância, sem afastamento das atividades laborais e com carga horária reduzida, mantendo a duração total do programa em dois anos.** A previsão de lançamento do edital e abertura das inscrições é fevereiro de 2022. **A reformulação é fundamentada nos princípios educacionais da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed-PR), em documentos orientadores, como a Base Nacional Comum Curricular e os referenciais curriculares, além das legislações vigentes, tendo em vista as necessidades da educação pública paranaense**.

No apagar das luzes de 2021, de modo unilateral e sem a participação dos docentes do Estado, a derrocada final do PDE-PR sofrerá mudanças ainda mais substantivas que as perpetradas em 2019 e todo esse deslocamento se dá mediante a uma nota de comunicação no site da SEED-PR[57]. A seguir,

---

[56] Evangelista, Garcia e Michels (2017) apontam dez faces dessa tragédia em curso: o professor Reconvertido, Desqualificado, Avaliado, Aprendiz, Multifuncional, Responsabilizado, Massificado da EaD, Instrumento, Violentado, Pensante. Cada uma das faces dessa tragédia nos faz ver o projeto em curso do Capital na luta por um discurso hegemônico que reforce a divisão social de classe e a manutenção das desigualdades por meio do desvirtuamento da função social da escola pública.

[57] Segundo a nota emitida pela SEED-PR, "Em 2022, os professores da rede estadual de ensino poderão participar do PDE-PR (Programa de Desenvolvimento Educacional), que está passando por um processo de reformulação. A nova proposta está a caminho da Assembleia Legislativa do Paraná e prevê alterações na Lei Complementar 130/2010, passando por itens do edital e por um novo projeto pedagógico. A previsão de lançamento do edital e abertura das inscrições é fevereiro de 2022. As mudanças propostas consistem em um modelo a distância, sem afastamento das atividades laborais e com carga horária reduzida, mantendo a duração total do programa em dois anos. A reformulação é fundamentada nos princípios educacionais da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed-PR), em documentos orientadores, como a Base Nacional Comum Curricular e os referenciais curriculares, além das legislações vigentes, tendo em vista as necessidades da educação pública paranaense.
[O] PDE – É um programa de formação continuada destinado a professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) que se encontram no nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do plano de carreira. Ele consiste em atividades teórico-práticas orientadas e no diálogo entre os

discorreremos sobre o lugar da categoria de produção docente articulada a um processo de formação continuada crítico-reflexivo. A práxis docente desvela a necessidade de tratarmos o professor e a professora como sujeitos. Neste sentido, podemos afirmar que formação continuada apartada da práxis se materializa como mero processo instrucional para aplicação de procedimentos metodológicos.

---

professores do ensino superior e os da educação básica. O objetivo do programa é proporcionar aos professores da rede subsídios metodológicos para que aprimorem sua prática em sala de aula. Os docentes desenvolvem projetos educacionais e, então, têm a oportunidade de aplicá-los na escola.

No caso de servidores da Seed-PR ou dos Núcleos Regionais de Educação, é possível aplicar o projeto dentro do seu próprio setor, desde que seja direcionado à gestão e formação de professores, ou na escola, fora do seu horário de trabalho, caso o projeto seja direcionado aos alunos.

Desde a primeira edição, em 2007, participaram do PDE-PR mais de 15 mil professores. Foram produzidos quase 30 mil materiais que estão disponíveis para uso da rede estadual de ensino como complemento e apoio para atividades pedagógicas" (PARANÁ, 2021).

4. PRÁXIS E EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

> Uma aranha ... executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão, e a construção de colmeias pelas abelhas poderia envergonhar, por sua perfeição, a mais de um mestre de obras. Mas há algo em que o pior mestre de obras leva vantagem, de imediato, em relação à melhor abelha, e é o fato de que, antes de executar a construção, projeta-a em seu cérebro.
>
> *O Capital*, Karl Marx (In VÁZQUEZ, 2011, p. 225)

Essa metáfora clássica de Karl Marx evidencia a sua concepção de trabalho, que, ao contrário da atividade natural desenvolvida pelos outros seres, é primeiro planejada, concebida e imaginada, antes de ser objetivada em trabalho pelos seres humanos. Nesse sentido, o trabalho não alienado corrobora o processo de humanização, por isso caracteriza-se como o modelo da práxis social.

Assim, a organização do presente capítulo se estrutura em torno do problema da práxis no processo de formação continuada dos professores e professoras. Qual é o lugar da práxis na trajetória de formação continuada? Qual o lugar da práxis na construção de um projeto de educação emancipatório? Qual seria o lugar da práxis na luta contra os desmontes de uma educação emancipatória? Essas questões nortearão a conclusão do presente trabalho, na medida em que consideramos essa categoria como articuladora tanto das lutas como das resistências da classe de professores e professoras.

Do ponto de vista filosófico, a práxis se faz questão nodal da filosofia já no marxismo nascente. Com a publicação das *Teses sobre Feuerbach*, tornadas públicas por Friedrich Engels no livro *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã,* publicado em 1888 (LABICA, 1990, p. 10), uma longa tradição de comentadores se debruçou sobre as implicações, para uma filosofia de bases materiais, das teses apontadas por Marx.

Segundo Georges Labica (1990, p. 14), o texto *Ad Feuerbach*, nome original dado nos manuscritos de Marx e redigido em 1845/46, necessariamente nos leva a ler "a ideologia, as classes, o proletariado, a luta de classes, a política, a economia, a dialética, a filosofia 'científica' ou a da 'práxis'" a partir do trabalho. Sob essa perspectiva, analisar os limites e possibilidades de uma formação continuada de professores e professoras a partir da ótica de formulação da Tese 3 nos parece importante para uma análise dialética de todo esse processo,

> A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que **tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado**. Deve por isso separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da outra.
> A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como *práxis revolucionária.* (MARX, 1978, p. 51, grifo nosso).

As *contingências são mudadas* pelos seres humanos que criam a história. No entanto, essa história criada por meio das contingências, que também são fruto da ação humana, recriam o ser humano, muitas vezes de modo irreflexo. O trabalho se mostra como categoria articuladora por excelência nesse processo de mudança nas contingências. Conquanto, para Vaz (2011, p. 124):

> O trabalho, para a economia política burguesa, é uma categoria meramente econômica: trabalhar é produzir mercadorias, riquezas. Porém, se o trabalho afeta negativamente o homem – e se, por outro lado, o afeta vitalmente – isso quer dizer que tem uma dimensão mais profunda que a meramente econômica.

É neste sentido que a *captação e o entendimento* racional dessas contingências se dá como *práxis revolucionária,* pois quando o ser humano se torna capaz de superar a alienação do trabalho é que efetivamente se chega à emancipação em seu sentido pleno, sendo ela ponto de partida e ponto de chegada da formação intelectual.

Neste caso e somente neste, chega-se à tese mais importante, que constitui a palavra de ordem: "os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo diferentemente, cabe transformá-lo" (MARX, 1978, p. 53). Isso não significa que a *ação* e a *reflexão* não estejam condicionadas por determinantes materiais (FREIRE, 2018, p. 20). A disputa a que se propõe uma formação continuada de professores e professoras, aos que defendemos a emancipação humana capaz de romper com a atual forma da divisão social e do trabalho, está no campo da luta de classes. Se cada classe produz seus intelectuais, o capitalismo vigente determina a natureza e a forma do que se compreende como intelectual e sua função social no ordenamento em que se reestruturam as formas simbólico-concretas da vida em sociedade. Se faz urgente, "repensar/reestruturar a natureza do trabalho docente" (GIROUX, 1991, p. 161).

A defesa da práxis como educação filosófica deve estar ancorada à categoria que defende o professor e a professora como intelectuais. Segundo Giroux (1991, p. 161), a categoria de intelectual nos permite compreender:

> i) atividade docente como forma de trabalho intelectual; ii) [os] tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais; iii) esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas; iv) [a] crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentalizadas subjacentes à teoria educacional que separa conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução.

Essa práxis da educação filosófica só pode ser concebida como emancipação se o proletariado realizar essa passagem da teoria à prática,

> Nem a teoria por si mesma pode emancipá-lo, nem sua existência social garante por si só sua libertação. É preciso que o proletariado adquira consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação. Essa consciência é justamente filosófica; mais exatamente, sua filosofia. Filosofia e proletariado se encontram em unidade indissolúvel. (VAZ, 2011, p. 120).

Sob a perspectiva de uma filosofia formativa da práxis, todo o movimento que retira do docente a sua autonomia intelectual é um retorno a um misticismo do fazer. Uma ciência sem sujeito (VÁZQUEZ, 2011, p. 246), produtora de uma essência humana mutilada, de sujeitos sem liberdade de sonhar que outro mundo, sim, é possível, rompendo assim com as amarras que impedem de viver de modo igualitário e para além de uma divisão social de classes que mata, cala e apaga da história aqueles que não detém o poder.

Porque a mera atividade teórica não deve ser o fim último de um processo formativo de docentes: "a aceitação pelos homens de uma teoria é condição essencial de uma práxis verdadeira, mas não é ainda a própria atividade transformadora" (VÁZQUEZ, 2011, p. 119). A teoria não deve der dicotomizada da prática, do trabalho. Mas, esse trabalho não deve se configurar como *trabalho estranhado,* como produção alienada. Ora, a problemática da formação continuada na sua relação com a práxis se coloca justamente sob o horizonte amplo das relações entre educação e trabalho, na medida em que se impõe como uma necessidade existencial e social: social, porque o contexto da divisão

social do trabalho ganha contornos mais competitivos a partir do final do século XX:

> Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da **imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho**. Ou seja, a **educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais** em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (GATTI, 2008, p. 58, grifo nosso).

Esse cenário fica ainda mais acentuado nas duas primeiras décadas do século XXI, na medida em que se acentuam os conflitos entre o *projeto liberal-corporativo* e o *projeto democrático de massas* que,

> São projetos sociais que concebem trabalho e educação de maneira distinta e que **disputam o campo das políticas nas últimas décadas. Essas lutas manifestam-se em virtude da reestruturação produtiva**, dos debates e produções sobre o tema das lutas sociais, com os confrontos sinalizados pelos fóruns e comissões que levaram ao debate e à elaboração dos textos da Constituição de 1988 e da LDB de 1996. **Esses projetos sociais se distinguem na concepção de educação, de escola e de sua função social.** Tais concepções apresentam-se nos aparelhos e práticas do Estado e na sociedade civil conflitando em face das correções de forças sociais em determinado período histórico. (SOUZA, 2020, p. 21, grifo nosso).

Nesse contexto de embates e disputa hegemônica pela formação dos formadores ganha acento e visibilidade midiática a "velha fantasia salvacionista" da escola como solução dos problemas da sociedade tendo na figura do professor e da professora, o artífice dessa libertação (MORAES, 2001, p.152). Tal utopia educacional não se efetiva sem políticas públicas que estejam afinadas a uma concepção de mundo e sociedade capaz de produzir ações concretas que desloquem a escola de seus determinantes socioeconômicos,

> Os destinos da educação parecem articular-se diretamente às demandas deste mercado insaciável e aos paradigmas propostos para a sociedade de 'aprendentes'. Não surpreende, dessa forma, que os sistemas educacionais dos vários países sofram pressões para operar adequadamente em uma economia sofisticada e seletiva, para gerar cidadãos capazes de manipular ou operar as tecnologias de informação e comunicação, e dispostos a se atualizar ao longo da vida. (MORAES, 2001, p. 152).

Esse "recuo" da teoria é sentido na pele dos professores e professoras pelo esvaziamento do tempo para o *pensar.* Todo o processo de precarização da formação continuada PDE-PR, apresentado de modo dialético ao longo da presente pesquisa, visa o desvelar da pseudoconcreticidade que separa esses retrocessos – perda de direitos, reformas curriculares, das continuidades do sistema de produção capitalista que, ao menos para as classes que vivem do trabalho, almeja um modelo de formação em uma sociedade "esvaziada de conflitos, conformada como sociedade educativa" (MORAES, 2001, p. 166).

É contra essa pseudopráxis que a filosofia da práxis se insurge: "a práxis é central em dois planos, intimamente relacionados. Teoricamente, como objeto da teoria; praticamente, na medida em que determina a teoria" (VÁZQUEZ, 2002, p. 175). A necessidade de constante aperfeiçoamento e requalificação mascara uma concepção pedagógica excludente e tecnicista. O programa de filosofia da práxis proposto por Vázquez nos parece uma chave de leitura atual para pensarmos e repensarmos um programa de formação continuada não submisso ao Capital. Neste sentido, a práxis não pode ser confundida com a pseudopráxis, não se reduz a uma atividade instrumental que visa apenas e unicamente a transformação da realidade:

> Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis. Quando Marx assinala que o idealismo, ao contrário do materialismo, admite o lado ativo da relação sujeito-objeto, e ao enfatizar, por sua vez, seu defeito – não ver essa atividade como prática –, ele nos previne contra qualquer tentativa de estabelecer um sinal de igualdade entre atividade e práxis". (VÁZQUEZ, 2011, p. 221).

A práxis não pode ser confundida como atividade, ou como *ação irreflexa* do sujeito. Para que seja considerada práxis, essa ação precisa ser objetivada em uma realidade, por isso a necessidade da presença de um sujeito que projeta a si mesmo no curso concreto da história. Não temos uma filosofia sem sujeito: "Sem essa ação real, objetiva, sobre uma realidade – natural ou humana – que existe independentemente do sujeito prático, não se pode falar propriamente de práxis como atividade material consciente e objetivamente" (VÁZQUEZ, 2011, p. 228). Os meios de trabalho, neste caso, são reveladores das condições econômicas, e dos indicadores sociais que determinam a relação vida e trabalho:

> Os fenômenos, sujeitos e objetos não são apenas informações ou dados, como fazem crer na aparência, são mediações históricas, contradições, isto é, processos sociais complexos que constituem totalidades sociais, onde estão articuladas a materialidade da vida, ideias, ações e interesses dos diferentes sujeitos, grupos e classes sociais. (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 29).

A compreensão não fetichizada desses processos sociais complexos que constituem as *totalidades sociais* depende de uma formação que instrumente o professor e a professora para lidar com a falsa totalidade. Segundo Kosik (1995, p. 62-63, grifo do autor), essa *falsa totalidade* apresenta-se:

> i) como totalidade *vazia* à qual faltam reflexos, a determinação dos momentos isolados e a análise; a totalidade vazia exclui o reflexo, isto é, a apropriação da realidade sob a forma de momentos isolados, e a atividade do pensamento analítico;
> ii) como totalidade *abstrata*, na qual o todo foi formalizado face às partes e se atribui uma 'realidade superior' às 'tendências' hipostasiadas. A uma totalidade assim entendida faltam a gênese e o desenvolvimento, a criação do todo, a estruturalização e a desestruturalização. A totalidade é um todo *fechado*.
> Iii) como totalidade *má,* na qual o autêntico sujeito foi substituído pelo sujeito mitologizado.

Em primeiro lugar, a *totalidade vazia* se configura como uma compreensão da realidade sem história, do pensamento que renuncia à tentativa humana de compreensão da *coisa mesma*, do concreto em suas determinações. Segundo Costa Neto (2020, p. 128, *sic*):

> Particularmente relevante são as repetidas advertências críticas desenvolvidas...contra toda tentativa de reduzir os conceitos de totalidade e práxis apenas ao seu aspecto metodológico que esquece a unidade indissociável entre ontologia e epistemologia, assim como aos eventuais perigos da banalização que o uso corrente e acrítico destes conceitos pode acarretar.

Práxis e totalidade não podem ser reduzidas a um caráter metodológico porque não podem ser instrumentalizadas. Quando esse processo é feito, temos então uma *totalidade abstrata,* reduzida à mera verborragia conceitual. A uma totalidade *assim entendida faltam a gênese e o desenvolvimento,* ou seja, falta a compreensão profunda dos nexos causais que apenas podem ser desvelados em suas condições materiais.

A *totalidade má*, espaço de ação do sujeito mitologizado, é o estágio final da fetichização da realidade. Vemos esse processo de mitologização do professor e da professora quando se defende um modelo de escola que não

conta com a presença do professor e da professora reais. O planejamento das ações a serem *efetivadas,* a seleção dos conteúdos ministrados, a metodologia em jogo para que se chegue a um êxito no aprender não contam com a participação do sujeito que conduzirá, de ponta a ponta, todo o processo.

A face mais obscura de todas as tragédias que envolvem a morte da docência relaciona-se à destituição da liberdade do professor e da professora na condução de seu trabalho. O tempo fora de sala, investido no passado para as dimensões do planejamento e autoformação, agora reduzem-se ao cumprimento das regras que passam a ditar os objetivos e focos do que se deve e como se deve ensinar.

A tentativa da redução da formação continuada à sala de aula é estratégia do modelo de conformação produtiva que visa tratar os desafios impostos pela a educação hoje de modo isolado do todo da escola, despolitizando-os – problema relegado ao plano da administração escolar local, pode ser resolvido por meio de uma mudança de estratégia da gestão – ou subjetivando-o e impondo ao professor o peso de todos os resultados aquém do esperado. Além disso, segundo Shiroma (2003, p. 70): "para assegurar a obediência, cria-se uma cultura organizacional pela qual a força de trabalho mantém-se coesa, porém não solidária. As tensões entre individualismo e grupos, ou núcleos, tornam-se rarefeitas".

O professor *preocupado* reduz o ato de ensinar à ação mecânica de transmitir conhecimentos e conteúdo. Do ponto de vista filosófico, "a 'preocupação é a transposição subjetiva de realidade do homem como sujeito objetivo... A 'preocupação é o enredamento do indivíduo no conjunto das relações que se lhe apresentam como mundo prático-utilitário" (KOSIK, 1995, p. 70). O sujeito *enredado* em um mundo *prático-utilitário* não pensa nem reflete, apenas age e, por mais que sendo humano, nunca abra mão de sua capacidade de pensar, no mundo da *preocupação*, o sujeito vê-se dominado pelas malhas do sistema. Ainda segundo Kosik (1995, p. 74, grifo do autor),

> O indivíduo se move em um sistema *formado de aparelhos e equipamentos* que ele próprio determinou e pelos quais é determinado, mas já há muito tempo *perdeu* a consciência de que este mundo é criação do homem. A 'preocupação' invade *toda a vida*. O trabalho se dividiu em milhares de operações independentes e cada operação tem seu *próprio* operador, seu próprio órgão executivo, tanto na produção como nas correspondentes operações burocráticas. O manipulador

> não tem diante dos olhos a obra inteira, mas apenas uma parte da obra, abstratamente removida do todo.

O sujeito, neste caso, *apenas* existe em um mundo que *preexiste*, com ou sem a sua presença. A redução da docência às metodologias opera à serviço desse mundo que destitui do professor/professora a sua capacidade intelectual.

Não podemos nos esquecer que há na docência uma tarefa gnosiológica, na medida em que ela opera por meio de conceitos que incidem na vida concreta dos estudantes. Uma função política, na medida em que se opera nos limites ideológico-espaciais do seu tempo ultrapassando-os, ou não, por meio do conhecimento que legitima ou rompe com o *status quo.* E uma função ideológico-positiva, pois todo ato de ensinar é pôr às claras os determinantes sociais que suprimem determinados conteúdos e dão ênfase a outros.

Mesmo o currículo é a materialidade substancial da luta por reconhecimento. A educação é eminentemente ideológica, pois,

> Vivemos num mundo onde imperam as relações de exploração no trabalho e de domínio entre os homens; vivemos num mundo onde todo valor de uso – inclusive o da arte e a filosofia – tende a converter-se em valor de troca. Nossa adesão a uma determinada filosofia implica, desde o primeiro momento, certa opção ideológica. (VÁZQUEZ, 2002, p. 51).

Nesse mundo de exploração de seres humanos por seres humanos, a formação continuada se coloca como um problema de fronteira que nos convida a lutar por uma práxis transformadora e ontocriativa. Segundo Freidson (*apud* SHIROMA, 2003, p. 71, grifo nosso),

> **Um corpo docente com dedicação integral tem tempo livre para refinar, e codificar o corpo de conhecimentos e qualificações recebido, bem como para descobrir e criar novos elementos**. Além disso, uma vez que o corpo docente se **apoia em um mercado acadêmico, e não comercial, ele se isola das demandas práticas do mundo cotidiano e é livre para se engajar em pesquisa 'pura' ou 'básica' ou em investigações e raciocínio sem relevância imediata para os problemas cotidianos**. Isso pode levar ao desenvolvimento de novas formas de conhecimento e qualificação, bem diferentes das antigas, bem como à especulação e ao pensamento, conduzindo a avaliações profundamente críticas do *status quo.*

Para a educação pública, a proletarização consequente da precarização das condições de trabalho dos docentes, inviabiliza o processo ontocriativo que

constitui o ensinar não reduzido à mera solução de problemas do cotidiano imediato. Como contextualiza Frigotto (2006, p. 246), sob a perspectiva da práxis, o conceito de ontocriatividade é tomado na seguinte acepção:

> Nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos, Marx (1972) delineia o eixo central da dimensão ontocriativa do trabalho ao mostrar que, enquanto o animal não se distingue de sua atividade vital, nasce regulado e programado por sua natureza – por isso não a projeta teleologicamente e não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos, embora seres da natureza, criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência.

O ser humano carrega em si a capacidade de criar e transformar a realidade. No caso da docência, a dimensão teórica é parte constitutiva desse ato de criação. O ataque à teoria e à formação continuada não pragmatista, nos parece dos mais graves roubos à profissão docente em função de reduzi-la ao mero fazer contrapondo a dimensão teórica à dimensão prática.

A questão de fundo que permeia uma formação continuada filosófica com vistas à emancipação dos estudantes que nos são confiados no longo processo de educar emerge das perguntas: "*quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade"* (KOSIK, 1995, p. 220, grifo do autor), pois é na práxis que se desvela o ser professor e professora em sua mais profunda significação existencial e social. E justamente por isso que,

> A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, *portanto,* compreende a realidade humana e não-humana, a realidade na sua totalidade. A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade.
> A *práxis* é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade.

Neste sentido é que a práxis, ontocriativa em sua essência, ampliará a relação do docente com a sua profissão, não de maneira determinada de fora para dentro, mas como um ato constante de consciência em que se relacionam a objetivação do ser professor e professora, o domínio dos processos de ensino-aprendizagem necessários ao exercício da docência e a liberdade de pensamento que "realiza a abertura do homem para a realidade em geral" (KOSIK, 2002, p. 225) em que se compreende o ser em sua totalidade.

Justamente por isso que Kosik (2002, p. 225) defende que deste processo de criação e objetificação nasce a possibilidade de uma ontologia, pois se desvela tanto o "universo" como a "realidade".

O reducionismo tecnicista é tão nefasto que até os atributos da educação bancária, dicotomizante entre i) o ato cognoscente frente ao objeto cognoscível e a ii) narração ou dissertação a respeito do objeto ao qual exerceu o seu ato cognoscente foram suprimidos para dar lugar a uma postura de mediação entre a tecnologia e o estudante. O conhecimento foi reduzido à informação.

A função do professor e da professora apagou-se completamente no emaranhado burocrático à serviço de uma educação elitista e à serviço das pautas do mercado. Tem-se, pois, a ruptura total até com a prática educativa conservadora que ao menos para as classes abastadas, mostrava-se "competente" e capaz de "ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas (FREIRE, 1991, p. 30).

A superação crítica desse modelo opera contra a visão ideológica burguesa que defende que não "há mais alternativa social para o capitalismo senão o próprio capitalismo" (VÁZQUEZ, 2002, p. 210).

A seguir desenvolveremos a categoria de práxis materializada na produção docente dos professores e professoras PDE-PR da disciplina de filosofia como um ato de resistência que integra a identidade profunda da docência e resiste à alienação na medida em que se faz sob uma perspectiva contrária à pseudoconcreticidade.

4.1 PRÁXIS E RESISTÊNCIA: A MATERIALIDADE DO PENSAR ESPELHADA NO QUE SE PRODUZ

Como professores e professoras, que produzimos quando ensinamos? Qual a materialidade do trabalho que brota de nossas mentes e mãos? Não há como dicotomizar o ensino da aprendizagem, a formação continuada da cultura escolar, a sala de aula do contexto político que a determina os "saberes produzidos em situações de luta docente" da práxis educativa que norteia a nossa ação (ARROYO, 2011, p. 86).

Compreendemos, pois, a categoria de produção docente como um ato de resistência e desvelar da pseudoconcreticidade, articulador da relação entre a

teoria e a prática, na medida em que situa o campo da produção científica sob o horizonte da escola e seus desafios. Segundo Arroyo (2011, p. 87),

> Nos últimos trinta anos a categoria se produziu com a identidade de trabalhador, de profissional na educação. Nesses processos foram acumulados saberes que não faziam parte do acúmulo de conhecimentos, de imagens, de saber-se dos professores antes dessas situações de lutas. Nas mobilizações, greves, debates e nos confrontos com os governos aprenderam a centralidade da organização do trabalho e a precariedade de suas condições, o direito à estabilidade, carreira, salários. Aprenderam saberes sobre o Estado, suas políticas e os interesses que o controlam. O Estado se comportando como patrão nas mesmas lógicas da relação patrão-empregado

As produções dos artigos PDE-PR materializam o caráter eminentemente contextual e crítico da formação continuada. Em função do recorte da presente dissertação, nos debruçamos de modo intencional nos artigos produzidos pelos professores PDE-PR de filosofia de 2007 a 2016[58] por compreendermos neles uma articulação profunda entre a teoria e a prática.

Conforme vimos no capítulo 2, o processo formativo PDE-PR propunha várias entregas pedagógicas no transcurso de dois anos de formação continuada: i) Produção didático-pedagógica; ii) material didático; iii) plano de intervenção na escola; iv) participação em fóruns de discussão, via remota e presencial, com professores e professoras da mesma disciplina. Compreendendo que,

> A elaboração da produção didático-pedagógica constitui-se em um momento privilegiado, no qual o Professor PDE pode usar de sua **autonomia, criticidade e criatividade no sentido de construir materiais diferenciados** e específicos para determinada situação pedagógica. (PARANÁ, 2020, grifo nosso).

Autonomia, criticidade e criatividade articulados a um processo de pesquisa e produção que, segundo o documento *Produção Didático-Pedagógica* (PARANÁ, 2020), configurava,

> Uma elaboração teórica que toma um formato prático a ser implementada nesse contexto, com objetivos pertinentes a práxis, ou seja, a ação permeada pela reflexão teórica. Tal elaboração é também uma proposição com intenção cooperativa entre o professor e seus

[58] Destacamos, mais uma vez, que tal recorte teórico se dá em função da não realização do PDE-PR entre os anos de 2017 a 2018 e a não divulgação das produções realizadas pela turma de 2019/2020.

> pares, ou entre o professor e os gestores, ou entre o professor e os alunos, pois visa contribuir com estes e também receber contribuições durante o GTR e na divulgação da implementação.

A produção teórica toma um formato prático justamente porque foi capaz de articular os dois momentos inseparáveis da docência, o pensar (i) imbricado no fazer (ii). Vemos que no campo das contradições próprias ao PDE-PR, ainda havia espaço para uma ação crítico-reflexiva, pois a concepção de fundo que norteava o programa ainda pressupunha um professor como sujeito de sua ação. Tal produção, deveria se pautar por uma,

> i) Relação da Produção com a área/disciplina de atuação do Professor PDE;
> ii) Estreita articulação da Produção com o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola elaborado pelo Professor PDE;
> iii) Perspectiva de contribuição da Produção Didático-pedagógica na superação dos problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem identificados da escola;
> iv) Viabilidade de utilização da Produção, considerando o contexto da escola onde será aplicada;
> v) Compatibilidade de linguagem, forma e conteúdo da Produção com o público a que se destina;
> vi) Possibilidade de ser incorporada às práticas pedagógicas da escola pública paranaense. (PARANÁ, 2020, p. 2).

Tais eixos orientadores situam-se em três grandes marcos que relacionam o campo epistemológico de produção: item i – ao sentido e pertinência da teoria para a escola; itens ii, iii, vi – tendo como foco principal o estudante; item v – público a que se destina a materialidade do processo de pesquisa.

No caso da filosofia, como já destacado, as 52 produções são vistas sob uma perspectiva histórica da luta da categoria por um lugar no currículo da escola pública brasileira. Os temas de discussão que permeiam as produções de modo algum se limitam unicamente às defesas de metodologias e procedimentos para a resolução de problemas isolados do ensino de filosofia. Não obstante, o curto período de "nascimento e morte" desse espaço institucionalizado de reflexão para o campo da formação continuada dos docentes da filosofia impede que se crie uma escola de pesquisa e reflexão acadêmica em torno dessas produções. Sem entrarmos no campo valorativo do *quê* foi produzido pelos professores PDE-PR de filosofia, compreende-se que nesses quase dez anos de produções científicas publicizadas à serviço da

categoria criava-se um campo epistêmico novo sob a perspectiva dos limites da produção intelectual à serviço da escola pública paranaense. Os artigos são o produto do pensar e, como tal, desvelam o território instável para a docência em filosofia na esfera pública.

A seguir, com o intuito de marcar esse espaço concreto de produção e resistência, apresentamos o QUADRO 2 com os autores e autoras, IES, orientadores e orientadoras e escolas a que se destinavam as produções dos artigos do PDE-PR da disciplina de filosofia:

QUADRO 2 – PRODUÇÕES PDE 2007-2016

TIPO	BASE DE DADOS	ORIENTADOR/A IES	ANO	TÍTULO	AUTOR/A	NÚCLEO E ESCOLA
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Geraldo B. Horn – UFPR	2007	Para onde o ensino da filosofia 'deve conduzir'?	Rui Valese	C.E Dep. Arnaldo F. Busato. Pinhais-PR NRE Metropolitana Norte
Artigo	Portal SEED-PR	Drª Terezinha Oliveira – UEM	2007	Livro didático: sua importância e necessidade ao Processo ensino-aprendizagem	Djaci Pereira Leal	C.E Ary J. Dresh. Noval Loanda. NRE Loanda
Artigo	Portal SEED-PR	Não informado. UNICENTRO	2007	O ensino de filosofia, o trabalho coletivo na escola e sua contribuição na formação do cidadão	Cleide Terezinha Fries	C.E Castelo Branco. Pato Branco-PR NRE: Pato Branco
Artigo	Portal SEED-PR	Drª. Claudia Madruga Cunha – UFPR	2009	Filosofia e Dança: Educação e Criatividade na Escola	Marilza Ferreira Alciati	C.E Victor Ferreira do Amaral. Curitiba-PR NRE: Curitiba
Artigo	Portal SEED-PR	Ms. Pedro Gambim – UNIOESTE	2009	Ética no ensino médio: por uma filosofia de formação da consciência do Aluno de ensino médio público no Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos/Paraná	Genuir Veronesi	C.E P. José de Anchieta. São Jorge d'Oeste-PR NRE: Dois Vizinhos
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Geraldo B. Horn – UFPR	2009	Filosofia, teatro e ensino: uso da linguagem cênica nas aulas De filosofia no ensino médio	Sergio Cunha da Silva	C.E Joaquim de Oliveira Franco Curitiba-PR NRE: Curitiba
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Luciano Carlos Utteich – UNIOESTE	2009	Filosofar: força que opera em silêncio, cria conceito e o real Renasce numa nova ideia	Nelson Domingues	C.E Costa e Silva Foz do Iguaçu-PR NRE: Foz do Iguaçu
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Rosalvo Schültz – UNIOESTE	2009	Luta pelo reconhecimento dos direitos humanos frente a Negação da felicidade como fim coletivo Palotina – PR 2011	Edelar Bulegon	Sem Nome da escola. Palotina-PR NRE: Palotina
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Tarcilio Ciottai – UNIOESTE	2009	Cidadania e participação	Ildebrando Alves Padilha	C.E Tancredo Neves Curitiba-PR NRE: Curitiba

Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Claudio César de Andrade – UNICENTRO	2010	Estratégias para a construção de uma cidadania mais crítica: O redespertar de uma filosofia prática e necessária	João Carlos Ramos	C.E Tancredo Neves São João-PR NRE: Pato Branco
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Geraldo B. Horn – UFPR	2010	Da reciprocidade entre a narrativa particular e os Conceitos gerais: possibilidades pedagógicas do texto literário no ensino De filosofia e no exercício do filosofar	Valéria Arias	C.E do Paraná Curitiba-PR NRE: Curitiba
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Geraldo B. Horn – UFPR	2010	O uso de mapas conceituais para leitura de textos No ensino de filosofia no ensino médio	Ademir aparecido Pinheli Mendes	C.E Poty Lazarotto Curitiba-PR NRE: Curitiba
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Gerson João Tesser – UFPR	2010	Uma educação filosófica com Características emancipatórias tendo como Fundamento contribuições de habermas	Eli de Abreu Passos	C.E Yvone Pimentel Curitiba-PR NRE: Curitiba
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Geraldo B. Horn – UFPR	2010	*Artigo não publicado na base de dados da SEED-PR.	Marlene Terezinha Grendel	CEEBEJA Araucária Araucária-PR NRE: Área Metropolitana Sul
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Geraldo B. Horn – UFPR	2012	Ensino de Filosofia no Curso de Formação de Docentes: Elementos para reflexão	Daniel Soczek	Instituto de Educação do Paraná Curitiba-PR NRE: Curitiba
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Cristiano Perius – UEM	2012	O conceito de estética como afirmação da Existência em Nietzsche	Geraldo Luiz Cheron	C.E Pedro II Umuarama-PR NRE: Umuarama
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Geraldo B. Horn – UFPR	2012	Ensino de filosofia e semiótica: análise e proposição Metodológica a partir da linguagem icônico-estética	Vilmar Kraemer	C.E Emílio de Menezes Curitiba-PR NRE: Curitiba Sul
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Wander de Lara Proença – UEL	2012	A ética e o ensino religioso na construção de um Grêmio estudantil participativo e dinâmico	Manoelina Miguel Naves Pereira	C.E José Mattos Leão São João do Ivaí NRE: Ivaiporã
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Getúlio Antônio Bertelli – UNESPAR	2012	Rousseau e a educação: Liberdade e igualdade como valores fundantes	Lóris Cróccoli	C.E Alberto Gomes Veiga Paranaguá-PR NRE: Paranaguá
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Manoel Moreira da Silva – UNICENTRO	2012	Identidade e Diversidade Religiosa: O problema da intolerância religiosa e sua percepção pelos alunos Dos sextos anos do Colégio Alberto de Carvalho, em Prudentópolis	Natália Borsuk	C.E Alberto de Carvalho. Prudentópolis-PR NRE: Irati
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Remi Shorn – UNIOESTE	2012	Racionalismo Crítico: Contribuições de Kant e Popper para a Emancipação teórica dos alunos no ensino médio	Gilberto Neske	C.E Castelo Branco Toledo-PR NRE: Toledo
Artigo	Portal SEED-PR	Dra. Marta Sueli de Faria Sforni – UEM	2013	Ensino e aprendizagem de conceitos filosóficos no Ensino médio	Cleder Mariano Belieri	C.E Guilherme de Almeida Loanda-PR NRE: Loanda
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Cristiano Perius – UEM	2013	O texto e o exercício filosóficos como possibilidade de Emancipação	Marta Helena Rodrigues Chote	CEEBJA Prof. Manoel Rodrigues da Silva Maringá-PR NRE: Maringá

Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Geraldo B. Horn – UFPR	2013	A construção da identidade étnico-racial no espaço Escolar por meio da reflexão filosófica	Patrícia dos Santos Bortokoski	C.E Vinícius de Moraes Colombo-PR NRE: Área Metropolitana Norte
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Remi Shorn – UNIOESTE	2013	O marxismo frente ao racismo e à escravidão, segundo Moore	João Batista Rodrigues Lopes	C.E Antonio José Reis Toledo-PR NRE: Toledo
Artigo	Portal SEED-PR	Dra. Giselle Moura Schnorr – UNICENTRO *Na ocasião da orientação possuía a titulação de Mestre.	2013	Filosofia e seu ensino: diálogos com a Educação de Jovens e Adultos	Carlos Hoffmann	C.E de Educação Básica de Jovens e Adultos União da Vitória-PR NRE: União da Vitória
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Geraldo B. Horn – UFPR	2013	O ensino de filosofia e a construção da cidadania: Concepções e métodos na perspectiva gramsciana	Edmar Eugênio	C.E Humberto de Alencar Castelo Branco Pinhais-PR NRE: Metropolitana Norte
Artigo	Portal SEED-PR	Ms. João Vicente Hadich Ferreira – UENP	2013	Filosofia, novas tecnologias e Paulo Freire: proposta de Emancipação no CEEBJA de Cornélio Procópio	Marcílio Donizete Vieira	CEEBJA Cornélio Procópio Cornélio Procópio-PR NRE: Cornélio Procópio
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Geraldo B. Horn – UFPR	2013	O ensino de filosofia e o uso do texto filosófico No ensino médio	Wilson José Vieira	C.E do Paraná Curitiba-PR NRE: Curitiba
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Nilceu Jacob Deitos – UNIOESTE	2014	Problematizações e Percepções do Ensino da Filosofia	Franciele Krindges Vieira	C.E Jardim Consolata Cascavel-PR NRE: Cascavel
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Gleisson R. Schmidt – UTFPR	2014	Uso de mapas conceituais no ensino de filosofia	Claudio Roberto Molina Sanches	C.E Benedicto João Cordeiro Curitiba-PR NRE: Curitiba
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Gleisson R. Schmidt – UTFPR	2014	O ensino de Filosofia a partir da noção de representação	Rudinei Ribeiro	C.E João Paulo Primeiro Curitiba-PR NRE: Curitiba
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Geraldo B. Horn – UFPR	2014	Reflexões sobre o filosofar na escola	Fabio Antúlio Stangue	C.E São Cristóvão São José dos Pinhais-PR NRE: Área Metropolitana Sul
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Carlos Willians Jaques Morais – UEPG	2014	Ética, Educação e Avaliação: contribuições da ética do discurso à práxis educativa	Valmir José Soares	C.E João Paulo II Arapoti-PR NRE: Wenceslau Braz.
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Beatriz Anselmo Olinto – UNICENTRO	2014	O ensino de noções sobre ética por meio da hermenêutica	Nelci Moraes	C.E Profs. Edvaldo e Maria Janete Carneiro Turvo-PR NRE: Guarapuava

Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Elve Miguel Cenci – UEL	2014	Estética, Cinema e Indústria Cultural: a escola de Frankfurt e sua importância na formação estética e crítica dos educandos	Helder Linhares Teixeira	C.E Marcelino Champagnat Londrina-PR NRE: Londrina
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Fábio César Scherer - UEL	2014	Educação como via de emancipação social e política em Karl Marx e o seu significado na atualidade	Maria Cristina de Moraes	C.E Maestro Andrea Nuzzi Cambé-PR NRE: Londrina
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Rodrigo Diego de Souza - UEPG	2016	Intervenção no ensino de filosofia: usinagem de Conceitos a partir do agenciamento entre cinema e Filosofia	Carlos Ricardo Grokorriski	C.E Prof. Elzira Correia de Sá Ponta Grossa-PR NRE: Ponta Grossa
Artigo	Portal SEED-PR	Ms. Fabio Antônio da Silva – UNIOESTE	2016	A canção popular brasileira como ferramenta didático-pedagógica para o ensino de filosofia	Hermes João Lopes Dias	C.E Heitor Cavalcanti de Alencar Furtado Tupãssi-PR NRE: Assis Chateaubriand
Artigo	Portal SEED-PR	Drª. Ester Maria Dreher Heuser - UNIOESTE	2016	As mulheres na filosofia, o feminismo e a ética	Jaime Farherr	C.E Prof. Nilso Franceski Distrito de Iguiporã – Marechal Cândido Rondon-PR NRE: Toledo
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. José Luiz Zanella – UNIOESTE	2016	O ensino da filosofia política na perspectiva de Gramsci: uma proposta a partir da mídia	Vladmir José Gomes	C.E Mario de Andrade Francisco Beltrão-PR NRE: Francisco Beltrão
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Delcio Junkes - UFPR	2016	A Filosofia e sua função social em Marx	Henrique Carlos Jesus Moraes Neto	Instituto de Educação do Paraná Curitiba-PR NRE: Curitiba
Artigo	Portal SEED-PR	Esp. Antonio Tadeu Campos de Bairros – UEL	2016	Educação emancipadora e ensino de filosofia a partir Da teoria crítica de Theodor Adorno	Manoel Simões Neto	C.E Emílio de Menezes Arapongas-PR NRE: Arapongas
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Arlei de Espíndola – UEL	2016	Filosofia e problematização do cotidiano: limites e possibilidades com o aluno do ensino médio	Silvana Alves Barroso	C.E Barão do Rio Branco Londrina-PR Londrina
Artigo	Portal SEED-PR	Drª. Veronica Calazans – UTFPR	2016	Ceticismo como estratégia didática para o ensino de filosofia	Pedro Paulo Volpe	C.E Ivan Ferreira do Amaral Filho Campina Grande do Sul-PR NRE: Área Metropolitana Norte
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Eder Soares Santos – UEL	2016	Conversações interdisciplinares: as possibilidades de mediações pelo texto clássico filosófico	Claudia da Silva Kryszczun	C.E Polivalente Londrina-PR NRE: Londrina
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Delcio Junkes - UFPR	2016	Leitura e comentário de textos filosóficos a partir de Mapas conceituais e orientações de Évelyne Rogue	Rejane Giacomassi	C.E Santa Gemma Galgani, Curitiba-PR NRE: Curitiba.

Artigo	Portal SEED-PR	Ms. Célia Machado Benvenho - UNIOESTE	2016	A importância da consciência política do jovem: Uma releitura da alegoria da caverna de Platão	Paulo Henrique Gonçalves	C.E Barão do Rio Branco Foz do Iguaçu-PR NRE: Foz do Iguaçu
Artigo	Portal SEED-PR	Drª. Vanessa Furtado Fontana – UNIOESTE	2016	O corpo e a imagem: uma abordagem fenomenológica	Cristiane Berns	C.E Dois Vizinhos Dois Vizinhos-PR NRE: Dois Vizinhos
Artigo	Portal SEED-PR	Drª. Andrea Maila Voss Kominek - UTFPR	2016	Facebook: uma investigação filosófica sobre a construção da Identidade do adolescente	Marcio Gonçalves	C.E Macedo Soares Campo Largo-PR NRE: Área Metropolitana Sul
Artigo	Portal SEED-PR	Ms. Gerson Vasconcelos Luz – UENP	2016	Ensino de Ética por meio das Histórias em Quadrinhos	Cleyson Mendes Soares	C.E Prof. Mailon Medeiros Bandeirantes-PR NRE: Cornélio Procópio
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Delcio Junkes - UFPR	2016	Direitos humanos, democracia e paz como momentos de um mesmo movimento para o exercício pleno da cidadania: diálogos reflexivos a partir do pensamento de Norberto Bobbio	Ana Paula Barbosa	C.E Elias Abrahão Curitiba-PR NRE: Curitiba
Artigo	Portal SEED-PR	Dr. Josafá Moreira da Cunha – UFPR	2016	O comportamento moral como arte de viver bem	Joarez Machado	C.E Pe. Claudio Morelli Curitiba-PR NRE: Curitiba

Fonte: Do Autor (2021).

Nas sete edições ofertadas seguindo o modelo descrito na Lei complementar nº 130/2010, o aumento de professores participantes caminhou de três na primeira edição de 2007 para dezesseis na edição de 2016. Os 53 concluintes estiveram filiados a nove IES do estado, sendo oito delas universidades estaduais e uma instituição federal. Outro aspecto importante a ser destacado tem relação com a formação dos formadores.

A seguir, mais um quadro que destaca a distribuição dos concluintes do PDE-PR por IES e a formação acadêmica dos professores/professoras orientadores/as do processo de formação continuada:

TABELA 5 – PROFESSORES/PROFESSORAS ORIENTADORES/AS E IES: PDE-PR 2007-2016

IES	ORIENTADOR/A	Número orientações
UEL	Esp. Antonio Tadeu Campos de Bairros	1
UEL	Dr. Arlei de Espíndola	1
UEL	Dr. Eder Soares Santos	1
UEL	Dr. Elve Miguel Cenci	1 n
UEL	Dr. Fábio César Scherer	1

UEL	Dr. Wander de Lara Proença	1
UEM	Dr. Cristiano Perius	2
UEM	Drª. Marta Sueli de Faria Sforn	1
UEM	Drª. Terezinha Oliveira	1
UENP	Ms. Gerson Vasconcelos Luz	1
UENP	Ms. João Vicente Hadich Ferreira	1
UEPG	Dr. Rodrigo Diego de Souza	1
UEPG	Dr. Carlos Willians Jaques Morais	1
UFPR	Dr. Delcio Junkes	3
UFPR	Dr. Geraldo Balduino Horn	11
UFPR	Dr. Gerson João Tesser	1
UFPR	Dr. Josafá Moreira da Cunha	1
UFPR	Drª. Claudia Madruga Cunha	1
UNESPAR	Dr. Getúlio Antônio Bertelli	1
UNICENTRO	Drª. Beatriz Anselmo Olinto	1
UNICENTRO	Ms. Giselle Moura Schnorr	1
UNICENTRO	Dr. Manoel Moreira da Silva	1
UNICENTRO	Dr. Claudio César de Andrade	1
UNIOESTE	Ms. Célia Machado Benvenho	1
UNIOESTE	Drª. Ester Maria Dreher Heuser	1
UNIOESTE	Ms. Fabio Antônio da Silva	1
UNIOESTE	Dr. José Luiz Zanella	1
UNIOESTE	Dr. Luciano Carlos Utteich	1
UNIOESTE	Dr. Nilceu Jacob Deitos	1
UNIOESTE	Dr. Remi Shorn	2
UNIOESTE	Dr. Rosalvo Schültz	1
UNIOESTE	Dr. Tarcilio Ciottai	1
UNIOESTE	Drª. Vanessa Furtado Fontana	1
UNIOESTE	Ms. Pedro Gambim	1
UTFPR	Drª. Andrea Maila Voss Kominek	1
UTFPR	Drª. Veronica Calazans	1
UTFPR	Dr. Gleisson R. Schmidt	2
9 IES	37 profissionais	52 Trabalhos

Fonte: Do autor (2021).

Dos 37 professores orientadores do PDE-PR, 31 deles possuía a titulação de doutor, cinco eram mestres e um pós-graduado[59], ou seja, a parceria com a universidade pública garantia um corpo técnico extremamente qualificado no acompanhamento dos professores PDE-PR. Das IES, predominam a UFPR e

[59] Consideramos a titulação do/a professor/a orientador/a no ano em que foi realizada a orientação. Por exemplo, a prof. Drª. Giselle Moura Schnoor, orientadora do prof. Carlos Hoffmann, em 2013 possuía o título de mestre em educação.

UNIOESTE, pois dos 53 trabalhos, 29 estiveram sob orientação dessas duas universidades. Destacamos, ainda, a presença do professor Dr. Geraldo Balduino Horn, do NESEF, com 11 orientações, totalizando 20,75% do total de orientandos do programa e materializando a luta história do NESEF pelo ensino de filosofia na escola pública do país.

De modo esquemático e sem a pretensão de uma análise qualitativa das produções dos professores de filosofia, nos cabe apontar ainda algumas linhas de análise possíveis a partir da leitura dos artigos. A nosso ver, esses eixos comuns corroboram o disposto na presente pesquisa[60]: a produção intelectual como materialidade dos processos históricos de resistência e compromisso com a educação pública dentro dos limites do estado burguês.

O primeiro eixo que transpassa os trabalhos é o da emancipação humana por meio do exercício filosófico. Os trabalhos de RAMOS (2010), ABREU (2010), SOCZEK (2012), CHOTE (2013), VIEIRA (2013), LOPES (2013), MORAES (2014), NETO (2016), SIMÕES NETO (2016) e NETO (2016) dialogam profundamente com essa temática e em defesa de uma filosofia possibilitadora da emancipação do estudante e do professor. Segundo Chote (2013, p.1-2),

> Nesse sentido, o PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional – possibilitou-nos a realização de algumas expectativas há um bom tempo existentes, mas suspensas em vista da rotina de trabalho e de suas demandas próprias. O contato renovado com uma Instituição de Ensino Superior, a participação em cursos ali ofertados e a orientação de seus professores, a condição para a leitura e a reflexão, para a produção intelectual, para a troca de experiências com outros colegas atuantes na educação básica via GTR, nos permitiu a elaboração tanto de um Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola quanto de uma Produção Didático-Pedagógica, além, obviamente, da oportunidade de implementação de tal produção em sala de aula, de modo a realizar a necessária relação entre teoria e prática pedagógicas.

A emancipação passa por uma série de fatores pessoais e sociais, mas as condições laborais, a disponibilidade temporal de "leitura e reflexão" não necessariamente caminham juntas à imersão na "rotina de trabalho e suas demandas próprias".

---

[60] A fim de melhor compreendermos a estruturação das produções docentes dos professores de filosofia que concluíram o PDE-PR, reunimos todos os 52 artigos em uma única base de dados, gerando um material que ultrapassa as 500 páginas que, na continuidade de nossa pesquisa, poderá ser utilizado como uma fonte de extrema riqueza na relação entre uma análise qualitativa e as bases conceituais que norteiam uma práxis docente filosófica e emancipatória.

Neste campo, o texto filosófico aparece como um lugar por excelência do exercício do filosofar para MENDES (2010), CHOTE (2013), VIEIRA (2013) e GIACOMASSI (2016). Segundo Vieira (2013, p. 5, grifo nosso), a

> **defesa do uso do texto de Filosofia não é mero conservadorismo ou elitismo e sim a necessidade, muito presente nas principais pesquisas sobre ensino de filosofia, de se salvaguardar o teor filosófico**. Afinal, qual o lugar da Filosofia? Em todo lugar e em parte alguma. O lugar por excelência no qual podemos encontrar a Filosofia é em sua história, no discurso dos filósofos, nos textos que trataram e tratam de questões sempre atuais, que continuam a incomodar a humanidade.

A defesa do texto filosófico como caminho do filosofar é contrária às reformas empresariais da educação que visam reduzir todo o conhecimento historicamente acumulado ao reino das habilidades e competências, conforme já apontado na presente pesquisa. Ressalta-se que "o contato com o texto filosófico, em que por excelência residem os problemas da filosofia, se mostra mais do que necessário e importante para a formação da leitura intelectual do estudante" (TEIXEIRA, 2014, p. 8) e requer uma formação continuada consistente para lidar com a complexidade dos textos filosóficos.

Por fim, o caráter de anúncio da filosofia como um componente "obrigatório" no currículo da escola pública paranaense também pode ser considerado como um elemento que merece destaque, na medida em que, sendo trabalhado como histórico de avanços e retrocessos, presenças e ausências dos currículos, nos ajuda a construir um campo epistêmico que não desconheça a possibilidade sempre presente de esvaziamento.

Segundo Fries (2007, p. 2-3),

> A expectativa pela aprovação da Lei nº 9394/1996, é frustrada, sua flexibilidade permite muitas interpretações, o que ocorre com o ensino de Filosofia e Sociologia, apesar de prever que o estudante deverá dominar os conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, não determina a inclusão das disciplinas no currículo, que recebem em muitas escolas somente tratamento transversal, conforme determinações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.
> Isso começa a mudar em 2006, no Paraná, com a Lei nº 15.228/2006, a Filosofia conquista seu espaço no currículo. Porém, muitas dúvidas permeiam o imaginário dos educadores com relação ao ensino de Filosofia no Ensino Médio.
> Conquista-se um espaço no currículo, mas não se define o número de aulas e as séries. Finalmente, em 2008, é sancionada a Lei nº 11.684/2008, que altera a Lei nº 9394/1996, e inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias do ensino médio, que agora têm o amparo legal e devem fazer parte do currículo escolar, nas três

> séries do Ensino Médio. Mas deve-se determinar como e quando isso acontecerá, pois os currículos escolares têm que ser revistos. Dessa forma, se permite aos adolescentes e jovens do ensino médio, o acesso a todas as disciplinas do conhecimento, o que pode possibilitar a formação do cidadão ativo, crítico, emancipado, que vive em uma sociedade plenamente humana.

Integrante da primeira turma de PDE-PR de filosofia, a professora Cleides Terezinha Fries marca com muita força os limites impostos pelo estado burguês para o pensamento filosófico. Tal contradição material aparece também em VERONESI (2009), PASSOS (2010), VIEIRA (2013) e KRYSZCZUN (2016).

Em 2016 a discussão sob a égide da BNCC já anunciava o ingresso da filosofia, novamente, no campo da marginalidade do currículo. De acordo com Kryszczun (2016, p. 8, grifo nosso),

> Diferente do novo desenho que se apresenta para o Ensino Médio, que retira do estudante a oportunidade de acesso à filosofia, enquanto disciplina escolar, presente de forma obrigatória por força de lei nº 11.684 de junho de 2008, nas três séries do ensino médio. E institui a partir da nova lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, uma nova Base Nacional Comum Curricular onde a filosofia é transformada em estudos e práticas. '§ 2.o A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia' (Artigo 35 A). **E apesar do termo obrigatoriedade, aparentemente positivo, passando a ideia de uma permanência da filosofia nos currículos do ensino médio, se camufla o esvaziamento do que há de mais profícuo no seu ensino, o acesso aos conceitos para ampliação do repertório conceitual dos estudantes** para o exercício do protagonismo juvenil de fato e um simulacro de participação

Vivemos, hoje, os efeitos desse contexto aparentemente "positivo" de uma filosofia como conteúdo transversal. As tendências conservadoras e neoliberais pensam a educação sob a égide do qualitativo, mas destituem da "qualidade" os seus sujeitos e seu histórico, sua relação profunda com as contradições sociais que configuraram a realidade tal como a temos no presente. Os dados apartados do contexto que os gerou são manipuláveis à serviço do aparato ideológico que os cria. Consoante a Feder e Ostrowiecki (2008, p. 91),

> **Em um teste administrado em 40 países, o Brasil pegou último lugar em matemática e penúltimo lugar em leitura. Metade dos alunos de dez anos é analfabeta funcional, 40% dos professores faltam pelo menos uma vez por semana**. Uma nova pesquisa, conduzida pela Fundação Carlos Chagas, mostrou que apenas 2% dos estudantes do ensino médio demonstram interesse em seguir a carreira de professor. Para agravar, mesmo esses poucos alunos interessados no magistério são habitualmente oriundos dos 30% com

> as piores notas. Ou seja, escolhem pedagogia por acreditarem que essa carreira seria a única porta para o ensino superior. Após formados, os professores brasileiros têm um dos mais altos índices de faltas do Mundo. Em média, os docentes da rede pública de ensino faltam 15% das aulas, ou seja, 32 dias letivos por ano, segundo estudo conduzido pelo governo de São Paulo. **Para se ter uma ideia comparativa, a média de faltas na Inglaterra, segundo a OCDE, é de 5 dias por ano e na Coréia do Sul é de apenas 1 falta. Assiduidade trinta vezes melhor do que a brasileira é um fator importante para explicar as diferenças de performance dos coreanos. A regras aplicadas ao setor público brasileiro são tão lenientes que, em tese, um professor poderia comparecer apenas 27 dias por ano à escola e faltar os demais 183 dias**, sem qualquer prejuízo à carreira ou ao salário, usando-se apenas das brechas previstas em lei.

A análise de dois administradores de empresas profundamente imersos na pseudoconcreticidade do Capital os leva a universalizar dados destituídos dos seus sujeitos, de seus determinantes. A educação através de planilhas quantitativas recai inequivocamente nesse tipo de defesa que constitui as representações sociais contrárias à escola pública e culpabilizadoras de um/a professor/a desqualificado/a, "semianalfabeto" (FEDER, OSTROWIECKI, 2008, p. 14). Frente a esse dilema, a conclusão parece óbvia,

> **Os administradores mais competentes farão com que suas escolas ofereçam uma excelente qualidade de ensino**, com preços competitivos. Eles também passarão a **selecionar os professores, demitindo os incompetentes, valorizando os melhores docentes que ensinam de forma adequada seus alunos**. As demandas por cursos e atividades extracurriculares serão atendidas rapidamente, porque as escolas e as universidades terão o **maior interesse em conquistar mais clientes**. (FEDER, OSTROWIECKI, 2008, p. 95, grifo nosso).

Os administradores "mais competentes" farão de suas escolas as melhores por meio de "preços competitivos" e utilizando-se da lógica do medo, pois valoriza-se os melhores e demite-se os incompetentes. A face trágica do professor e professora responsabilizados ganha ainda mais concretude diante da conquista, ou não, de mais clientes. Diante desse cenário, a privatização de,

> todas as escolas e universidades públicas, implantando o sistema de *vouchers*. Para cada aluno matriculado em ensino fundamental, o governo paga uma bolsa diretamente à escola. Cada escola pode optar se receberá apenas a verba do governo o use cobrará uma taxa extra. (FEDER, OSTROWIECKI, 2008, p. 96).

A modernização da escola, na verdade, opera à lógica do sistema produtivo e "reforça continuamente a subjugação dos professores à necessidade de competitividade e produtividade" (SOUZA, 2013, p. 217).

Tais discursos apenas reforçam as reformas estruturais conformadas ao contexto da reestruturação produtiva. Gestar é muito mais que administrar, pois se ancora em um ato ontocriativo capaz de alteridade. Para Saul (2016, p. 35), em Freire somos capazes de perceber as necessidades de mudança da escola, mas essas mudanças não podem ser realizadas sem que se respeite os sujeitos e as suas histórias, além disso, "a prática docente de Paulo Freire encharcou-se dessa prática político-educativa na administração pública e esse fato estimulou intensamente a sua produção escrita" (SAUL, 2016, p. 33).

A cosmovisão administrativa de Freire (1991) é o extremo oposto da lógica reducionista de Feder e Ostrowiecki (2008), vemos naquele uma defesa da administração centrada no pensamento e na organização amparados por uma comunidade científica,

> A Administração tem de fazer em decorrência de seu respeito ao corpo docente e à tarefa que ele tem é **pensar, organizar e executar programas de formação permanente, contando inclusive com a ajuda dos cientistas com quem temos trabalhado até agora.** Será pensando a sua prática, por exemplo, de alfabetizadora, com equipe cientificamente preparada, será confrontando os problemas que vêm emergindo na sua prática diária que a educadora superará suas dificuldades. (FREIRE, 1991, p. 25, grifo nosso).

Para a formação continuada crítico emancipadora, o ponto de partida deve ser a realidade em se encontram esses educadores na relação com os estudantes e a comunidade escolar. Por isso que a dimensão do ensino é estruturante para pensarmos a escola e, por sua vez, a formação continuada. As leituras e releituras da realidade, a compreensão em síntese superadora a partir das novas categorias de leitura e acesso ao real são basilares no método de formação crítico e, por sua vez, de uma política que se autodenomine crítica:

> É importante salientar também que uma política educacional crítica não pode entender mecanicamente a relação entre esses déficits – o da quantidade e o da qualidade – mas compreendê-los, dinamicamente, contraditoriamente. É impossível atacar um desses déficits sem despertar a consciência do outro. (FREIRE, 1991, p. 21).

Na obra *Educação na Cidade* (1991), Paulo Freire discorre sobre uma visão de administração pública que muito tem a ver com o desvelar proposto em nossa caminhada de pesquisa. Ao assumir o cargo de Secretário de Educação da cidade de São Paulo em 1989, permaneceu até 1991. Foram dois anos e cinco meses à frente da pasta. Essa não foi a primeira experiência de Freire com a gestão escolar:

> Na década de 1960 participou do governo de Miguel Arraes em Pernambuco e, em 1962, foi diretor do Departamento de Extensão Cultural da Universidade de Recife. Durante o Governo de João Goulart trabalhou na presidência da Comissão Nacional de Cultura Popular, coordenou o Plano Nacional de Educação na gestão do então Ministro da Educação Paulo de Tarso C. Santos e, em janeiro de 1964, lançou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Em Cartas a Guiné-Bissau (1978), descreveu seu trabalho desenvolvido durante o exílio, nos anos de 1970 foi assessor do Ministro de Educação de Guiné Bissau, Mário Cabral...também trabalhou como assessor em outros países africanos recém-independentes à época". (FRANCO, 2015, p. 106).

Freire como um intelectual que não se eximiu dos desafios da práxis, em um dos primeiros atos como gestor público, lança, ao lado de inúmeros profissionais da educação, professores e professoras da educação básica e da universidade, o documento: *Aos que fazem educação conosco em São Paulo/Construindo a educação Popular* (1989). Nele, junto com sua equipe fazem um amplo diagnóstico situacional das condições físicas das instituições de ensino da capital. Com muita coragem, o texto reconhece que naquelas "condições é[era] muito difícil realizar uma escola que encara[sse] o ato de ensinar e de aprender como um ato prazeroso. Ao assumir esta Secretaria, estamos cientes, contudo, de que é preciso partir dessa realidade para realizar a escola com que sonhamos" (SÃO PAULO, 1989, p. 5).

O texto encanta pela coragem e atualidade de denúncia, pela abertura da escola e dos rumos da educação àqueles que deveriam ser os primeiros a serem escutados, professores e professoras, estudantes, profissionais da educação em geral. Com a criação das "Plenárias Pedagógicas", abriu-se um canal direto de escuta e comunicação com a comunidade escolar, restaurando a "confiança" e a "esperança ativa", defendendo que a,

> Secretaria precisa da burocracia, não do burocratismo; precisa do acadêmico, mas não do academicismo. Precisa de professores que valorizem a unidade teórico-prática, professores curiosos que

> respeitem a linguagem da criança, que pensem rigorosamente sem abandonar a poesia, que proponham uma forma científica de pensar o mundo, sendo assim capazes de fazer uma reflexão crítica sobre a sua própria prática. (SÃO PAULO, 1989, p. 7).

No entanto, para Freire, a capacidade humana de criar e alterar o curso da história é ontológica: "em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar" (FREIRE, 2018a, p. 41).

E visto que ensinar e aprender carregam em si uma dimensão una, indissolúvel, são duas faces de um mesmo processo transformador de vida individual e social. Todo o aprendizado é aprendizado de alguma coisa, situado em uma temporalidade e espacialidade, em uma dada cultura, sociedade e realizado por um sujeito. Essa relação estrutural entre as dimensões do *ensinar* e do *aprender* marcam profundamente a práxis do professor e professora, na medida em que o "produto" da docência não pode ser reduzido a coisa alguma, mas se dá na relação entre sujeitos:

> O produto do trabalho do educador não é um objeto, mas um sujeito, o que obriga-o a estabelecer uma relação afetiva, ética e política, ou seja, enquanto relação subjetiva a atividade educativa só se faz enquanto vivência na tensão e no anúncio, do sonho e da esperança. (APP-SINDICATO, 2002, p. 82).

Essa *intercomunicação* entre sujeitos concretos, entre consciências que não se deixam enganar por uma dicotomia que separa o ser humano do mundo, o educador do educando, afirma a *dialogicidade* que, segundo Freire (2019), é a *essência* do ato humano de educar. Por isso que a educação e, por sua vez, a formação permanente, para a pedagogia freireana, nunca pode ser considerada como um ato unidirecional e hierárquico:

> Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: **os homens se educam em comunhão**, **mediatizados pelo mundo**. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática 'bancária", são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.
> Esta prática, que a tudo dicotomiza, distingue, na ação do educador, dois momentos. O primeiro, em que ele, na sua biblioteca ou no seu laboratório, exerce um ato cognoscente frente ao objeto cognoscível, enquanto se prepara para suas aulas. O segundo, em que, **frente aos educandos, narra ou disserta a respeito do objeto o qual exerceu o seu ato cognoscente.** (FREIRE, 2019, p. 96, grifo nosso).

E como o diálogo está no coração do ato humano de educar, quaisquer concepções educativas que rompam com essa relação, também romperão com a possibilidade de uma práxis revolucionária. Talvez por isso que "a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos" (FREIRE, 2019b, p. 15) tanto tenha incomodado Paulo Freire, pois é de uma compreensão adequada dessa relação que depende o futuro de uma educação que não se dobra aos meros procedimentos instrumentais:

> Formar é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres...Daí a crítica permanente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. (FREIRA, 2019b, p. 16).

Quase 25 anos após a publicação de *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa,* as consequências apontas pelo autor continuam extremamente atuais. Os riscos de uma *educação bancária*, nesta fase de desenvolvimento do capitalismo, chegaram a consequências que, talvez, seriam impossíveis de serem pensadas por Freire no período em que escreveu a sua obra. Com o advento da era digital, nasce um *novo proletariado de serviços*, "uma variante global do que se pode denominar *escravidão digital.* Em pleno século XXI" (ANTUNES, 2018, p. 30).

A Pandemia Covid-19 desestabilizou as sociedades capitalistas ocidentais, mas no cenário da reestruturação produtiva, as consequências dessa desestabilização aceleraram ainda mais os processos de precarização e proletarização da classe docente, em coerência com o processo histórico analisado por nós. Destarte, quando a teoria se faz apreendida por processos materiais de compreensão historicizados, o que se produz pode colocar-se à serviço da transformação radical do presente.

Neste sentido, defender a formação docente sob a perspectiva da *práxis* para Adolfo Sánchez Vázquez, Karel Kosik e Paulo Freire resgata o sentido profundo da defesa do professor e professora como um *intelectual* produtor de cultura. Tal produção não se reduz a um objetivo de fabricação e troca, mas a um significado societário que não se deve reduzir à mercadoria fetichizada e por isso alienada daquele que a produz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto atual aponta para uma sociedade brasileira em *trânsito*, na passagem entre o passado e o futuro, materializado na luta entre poderes antagônicos que defendem um projeto de passado para o vir-a-ser das próximas gerações ou a ruptura radical com as ações que destroem a dignidade humana. É bem verdade que, diariamente, temos a impressão de que o lado mais fraco da história novamente foi abatido.

O discurso de ódio, a celebração da ignorância, os retrocessos sociais, o encapsulamento das propostas de formação libertadora e emancipatória, entre tantos outros retrocessos, tornaram-se banais nos noticiários das mídias alternativas e das grandes plataformas de comunicação. À sombra dessas rupturas, discutir, compreender e sonhar com uma proposta de formação continuada que seja filosófica, crítica e libertadora é uma urgência que delimita com clareza a que lado da história estamos aderindo como pesquisadores e profissionais da educação.

Enquanto estamos a escrever este texto, as transformações que retiram do professor e professora a sua dignidade e seu estatuto ontológico e ontocriativo, revelado na práxis como categoria articuladora da formação docente, ainda seguem em curso e, infelizmente, não cessarão com o ponto final de nossa pesquisa. A leitura hegeliana nos abre uma chave conceitual interessante,

> O que o conceito ensina, mostra-o a história com a mesma necessidade: **é na maturidade dos seres que o ideal se ergue em face do real,** e depois de ter apreendido o mundo na sua substância reconstrói-o na forma de um império de ideias. **Quando a filosofia chega com a sua luz crepuscular a um mundo já a anoitecer, é quando uma manifestação de vida está prestes a findar**. Não vem a filosofia para rejuvenescer, mas apenas para reconhecê-la**. Quando as sombras da noite começaram a cair é que levanta voo o pássaro de Minerva.** (HEGEL, 2003, p. 39, grifo nosso).

Em partes, concordamos com Hegel. A filosofia, quando chega, se achega com a "sua luz crepuscular" em um mundo que anoitece, como algo que finda sem, necessariamente, nos indicar o que será do amanhã. Infelizmente, como filósofos, filósofas e intelectuais, não temos o poder de "rejuvenescer" o mundo passado, apenas de "reconhecê-lo". E quando a noite ganha contornos ainda

mais intensos, o "pássaro de Minerva" alça seu voo na tentativa de compreender as formas que se esvaem para que outras ocupem o seu espaço. Destarte, o exercício de compreensão não se dá de modo passivo e alienado "obscurecendo o principal e o fundamental: a cisão da sociedade em classes irreconciliavelmente hostis" (LENIN, 2017, p. 32), mas como práxis transformadora.

Situarmos o processo de formação continuada PDE-PR nos limites do capital foi um exercício posicionado à luz do Estado como produto irreconciliável dos conflitos de classe: O "Estado surge onde, quando e na medida em que as contradições de classe não podem objetivamente ser conciliadas. E inversamente: a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis" (LENIN, 2017, p. 29). De modo que, a formação dos formadores se dá como questão de fronteira na medida em que materializa o projeto societário que espelhará a vontade daqueles que vencem.

Por isso, a luta por melhores condições de vida e trabalho da classe docente paranaense precisa ser compreendida à luz de suas materialidades: o contexto histórico-político de implementação do projeto liberal a partir da década de 1970 e, a partir da década de 1990, seu contexto de conformação produtiva. Os avanços e retrocessos vividos, como vimos, estão restritos aos limites do estado burguês e, mesmo diante das vitórias alcançadas na primeira década do século XXI, a lógica do conservantismo operou na forma de reforço dos interesses da burguesia autocrática de poder heterônomo. O projeto de educação subcapitalista só se efetiva com toda a sua força se ancorado em uma proposta de formação (continuada) de professores e professoras também subcapitalista, destituindo da docência a sua capacidade ontocriativa.

Diante desse macro cenário, a categoria de produção revela a identidade de um professor e professora intelectuais, leitores e leitoras do mundo, capazes de pensar e sonhar uma educação nos marcos de um outro modelo societário: todo processo revolucionário necessita de uma teoria revolucionária que lhe dê consistência e concretude. Toda seleção carrega em si o que ficou de fora, o que *poderia ter sido feito, mas não o foi.* Gostaria de apontar duas possíveis linhas de continuidade da presente pesquisa que, a nosso ver, podem contribuir para uma compreensão mais profunda da relação entre a formação continuada PDE-

PR e a produção docente: em primeiro lugar, consideramos que os 53 artigos[61], produzidos pelos professores e professoras de filosofia que concluíram o PDE-PR até 2016, são um marco testemunhal da instabilidade da filosofia como disciplina nos currículos. Uma análise pormenorizada e qualitativa do conteúdo desses artigos com toda a certeza permitirá que estabeleçamos um perfil geral desses e dessas profissionais. Atrelados aos artigos, temos as 53 produções didáticas que podem nos ajudar a traçar as concepções de ensino de filosofia materializadas por meio da estruturação dos planos de aula, dos conteúdos selecionados e das metodologias utilizadas para se atingir os objetivos de aprendizagem pretendidos. Essas produções devem estar situadas à luz de outros coletivos e movimentos importantes para a luta de uma educação pública de qualidade. Destacamos os materiais publicados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), as atas do Fórum Estadual Permanente de apoio à formação de professores, os documentos publicados tanto pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) como pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outros, que não puderam ser aprofundados nesta dissertação, mas apontam para as possibilidades de análise futura de nosso trabalho[62].

Em segundo lugar, a escuta dos sujeitos que realizaram o processo de formação continuada PDE-PR, com toda a certeza, abrirá outros campos de análise da relação teoria-prática. Nos perguntamos: todo o processo de formação continuada ao longo do PDE-PR contribui para a qualificação profissional, para a continuidade dos estudos e aprofundamento das pesquisas? De que maneira? Julgamos que, futuramente, a realização e uma entrevista enviada a esses sujeitos poderá trazer evidências que nos permitirão pensar o PDE-PR após sua derrocada, conforme vimos no capítulo três. Até que ponto os

[61] A fim de melhor compreendermos os conteúdos produzidos por meio dos artigos dos professores e professoras PDE-PR de filosofia, organizamos todos eles em um único banco de dados, totalizando mais de 500 páginas de produção teórica. Trata-se de um material inesgotável de análise que, futuramente, poderá ser retomado como continuidade de nossa pesquisa.

[62] Agradeço muito as contribuições do professor Dr. Luiz Aparecido Alves de Souza que, na qualificação desta dissertação, nos indicou dezenas de caminhos possíveis para aprofundarmos a relação entre as políticas de formação continuada de professores e professoras no horizonte contextual da reestruturação produtiva relidos a partir das atas e documentos produzidos pelos coletivos que resistem aos ditames do capital defendendo uma educação séria e de qualidade. Algumas dessas sugestões foram incorporadas, outras tantas precisarão de um maior tempo para serem assimiladas e relidas à luz das continuidades das nossas pesquisas.

profissionais que passaram por todo esse processo formativo reconhecem e identificam a atmosfera de pseudoconcreticidade a que estamos envoltos? De que maneira se relacionam com ela? Como compreendem os avanços e retrocessos da carreira? De que maneira se organizam para fazer frente aos desmandos do estado capitalista?

Por fim, de minha parte, espero que este trabalho contribua para o campo das pesquisas sobre a relação entre a precarização da profissão docente e o projeto societário em curso que visa à manutenção das desigualdades e o apagamento de quaisquer possibilidades de emancipação intelectual por meio do acesso ao patrimônio científico da humanidade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Promulgada Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos,** 15 dezembro 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>. Acesso em: 12 jun. 2021.

ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos. **Política Pública de formação Continuada do Professor**: O PDE no Paraná – Implicações no Trabalho Docente. 2015. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: < http://ppfh.com.br/wp-content/uploads/2015/10/Tese-NORMALIZADA.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

_____. **A educação pode mudar a sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2017.

APP-SINDICATO. Carta da 1ª Conferência Estadual de Educação. In: **Caderno Pedagógico**: uma publicação da APP-Sindicato, nº 2, março de 1999. Curitiba: Gráfica Popular, 1999. p. 6-7.

_____. **Caderno Pedagógico**: uma publicação da APP-Sindicato, nº 2, mar. 1999. Curitiba: Gráfica Popular, 1999.

_____. **Revista da III Conferência Estadual de Educação**: Construindo o Plano Estadual de Educação para um novo Governo. Curitiba: W3 Publicidade, 2002.

_____. **A escola como território de luta**: cadernos pedagógicos. Curitiba: Gráfica Popular, 2005.

_____. **Caderno de Resoluções da V Conferência de Educação da APP-Sindicato**: avaliação das políticas educacionais – avanços e desafios. Curitiba: World Laser, 2010.

_____. **Projeto que congela salário, promoções e progressões dos(as) servidores(as) deve ser votado na próxima semana**. Disponível em: <h ttps://appsindicato.org.br/projeto-que-congela-salario-promocoes-e-progressoes-dosas-servidoresas-deve-ser-votado-na-proxima-semana/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

_____. **Histórico da APP-Sindicato**. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/historico/>. Acesso em: 10 jun. 2021a.

_____. **Atividade Paraná custou mais de R$ 13 milhões aos cofres públicos e, ainda assim, não funcionou**. Disponível em:

<https://appsindicato.org.br/atividade-parana-custou-mais-de-r13-milhoes-aos-cofres-publicos-e-ainda-assim-nao-funcionou/>. Acesso em: 14 jun. 2021b.

_____. **Jamais esqueceremos**: 5 anos do Massacre do Centro Cívico. Disponível em: < https://appsindicato.org.br/jamais-esqueceremos-5-anos-do-massacre-do-centro-civico/>. Acesso em: 14 jun. 2021c.

ARAÚJO, Tânia Maria; MASSON, Maria Lucia Vaz; PINHO, Paloma de Souza. **Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil**: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00087318>. Acesso em: 14 jun. 2021.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BANCO MUNDIAL. Contrato de Empréstimo. **SWAp for Paraná Multi-sector Development Project - Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná - Entre Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento e Estado do Paraná Empréstimo Nº 8201-BR**. Disponível em: < http://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/ContratoBirdReestruturacao0501216.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020a.

_____. **SWAp para o Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná**. Disponível em: < http://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/ContratoBIRD8201BRsegundareformulacao26junho2017.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020b.

BELIERI, Cleder Mariano; SFORNI, Marta Sueli de Faria. O Ensino de Filosofia na atual LDB e nas Orientações Curriculares do Ensino Médio: uma tensão entre o conteúdo escolar e o desenvolvimento humano. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino,** Curitiba, n. 1, 2012/2013, p. 23-36. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/nesef/article/view/54407/33095>. Acesso em: 06 out. 2020.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o Ofício de historiador**. Tradução de André Telles. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOTELHO, André; JUNIOR, Antonio Brasil; HOELZ, Maurício. Florestan Fernandes entre dois mundos: entrevista com Elide Rugai Bastos, Gabriel Cohn e Mariza Peirano. **Sociologia & Antropologia,** Rio de Janeiro, v. 08, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistappgsa.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/03/v08n01_entrevista.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Lei Complementar nº 14, de 8 junho 1973. Estabelece as regiões metropolitanas de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Curitiba, Belém e Fortaleza. **Diário Oficial da União,** Brasília, 8 junho 1973. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp14.htm>. Acesso em: 02 mai. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23

dezembro 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 fev. 2020.

_____. Lei Ordinária nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 junho 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dezembro 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 9 mar. 2021.

_____. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de julho de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm>. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. Lei nº 13.846, 18 de junho de 2019. Institui o Programa Especial para Análise de Benefícios com Indícios de Irregularidade, o Programa de Revisão de Benefícios por Incapacidade, o Bônus de Desempenho Institucional por Análise de Benefícios com Indícios de Irregularidade do Monitoramento Operacional de Benefícios e o Bônus de Desempenho Institucional por Perícia Médica em Benefícios por Incapacidade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 junho 2019. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13846.htm#art24>. Acesso em: 03 out. 2020.

_____. Secretaria de Educação Básica (SEB). **O FUNDEF e o professor**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>. Acesso: 12 abr. 2020.

_____. Câmara dos Deputados. Proposta de Emenda à Constituição n° 23, de 10 de novembro de 2021. Altera os art. 100, art. 109, art. 160, art. 166 e art. 167 da Constituição e acrescenta os art. 80-A e art. 101-A no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Autor: **Câmara dos Deputados,** Brasília, DF, 10 de novembro de 2021. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9036923&ts=1638401092183&disposition=inline>. Acesso em: 28 nov. 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. A Crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise Fiscal? In: ANPEC. **Aula Magna no XVIII Encontro Nacional de Economia da Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia** (Anpec), proferida em Brasília em 4 de dezembro

de 1990. Disponível: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1991/91-AcriseAmericaLatina.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2021.

CAMARGO, Keren Paula da Silva; DEITOS, Roberto Antônio. O financiamento externo da política educacional no Paraná (2011-2017). **Revista Educação,** Santa Maria, v. 45, p.1-23, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34324/html>. Acesso: 06 mar. 2021.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick. **Ação Sindical na Construção da Agenda Política**: Um Estudo sobre as Reinvindicações e Negociações da APP-Sindicato com os Governos Entre os anos de 2003 e 2015. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: < http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2016/d2016_Aline%20Chalus%20Vernick%20Carissimi.pdf >. Acesso em: 13 nov. 2021.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Diagnóstico Institucional da Universidade Federal da Paraíba a partir da Análise SWOT.). **Revista Meta: Avaliação**, João Pessoa, Volume 11, Nº 33, p. 694-718, 2019. Disponível em: < https://www.readcube.com/articles/10.22347%2F2175-2753v11i33.2270>. Acesso em: 12 nov.2021.

CHOTE, Marta Helena Rodrigues. A construção da identidade étnico-racial no espaço Escolar por meio da reflexão filosófica. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2013**. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). \ Disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 04 dez. 2021.

CORDIOLLI, Marcos. Proposta de formação de professores e pessoal técnico-administrativo. In: APP-SINDICATO. **Caderno Pedagógico:** uma publicação da APP-Sindicato, nº 2, março de 1999. Curitiba: Gráfica Popular, 1999.

COSTELLA, Domênico. Políticas educacionais do governo Lerner - Faxinal do Céu. *In.*: APP-SINDICATO. **Caderno Pedagógico**: uma publicação da APP-Sindicato, nº2, março de 1999. Curitiba: Gráfica Popular, 1999.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressureição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. Tradução de Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

ESTRADA, Paola. **Neogolpismo na América Latina**: uma análise comparativa do Paraguai (2012) e do Brasil (2016). 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) - Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-17122019-153041/pt-br.php>. Acesso em: 10 jun. 2021.

EVANGELISTA, Olinda. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A Tragédia Docente e suas Faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, ALLAN Kenji (org.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p.17-58.

FANK, Elisane; HORN, Geraldo Balduino; VIEIRA, Wilson José. PDE como política educacional de formação continuada: só no passado. **Jornal do Nesef**, mar., 2020, v. 3, n º 3. Disponível em: < http://www.educacao.ufpr.br/portal/nesef/wp-content/uploads/sites/10/2020/05/JORNAL-O-S%C3%8DSIFO-VOL-3-N%C2%BA-3-MAR%C3%87O-2020ok.pdf>. Acesso 2m: 05 mar. 2021.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FEDER, Renato; OSTROWIECKI, Alexandre. **Como transformar o Brasil no país mais rico do mundo**. Disponível em: <https://www.feb.unesp.br/Home/Producao/Carregando%20o%20Elefante.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

FERNANDES, Florestan. **Circuito fechado**: quatro ensaios sobre o "poder institucional". São Paulo: Globo, 2010.

_____. **Apontamentos sobre a "Teoria do Autoritarismo"**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica. Curitiba: Kotter Editorial; São Paulo: Contracorrente, 2020a.

_____. **O Desafio Educacional**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020b.

FILGUERAS, Vitor Araujo; ANTUNES, Ricardo. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. In.: ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 25, n. 3, p. 103–121, 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642435. Acesso em: 3 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Paulo Freire Ao Vivo**: Gravação de Conferências com Debates Realizadas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba (1980-81). 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 44ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

_____. **Educação e mudança**. 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIES, Cleide Terezinha. O ensino de filosofia, o trabalho coletivo na escola e sua contribuição na formação do cidadão. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007**. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em 04 dez. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil Hoje. LIMA, J.C.F; NEVES, L.M.W., (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/epub/lima-9788575416129.epub>. Acesso em: 05 nov. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise Nogueira. **A Medida Provisória 746/2016**: A Contra-reforma do Ensino Médio do Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 02 set. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete. **História, natureza, trabalho, educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete A.. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. 2008, p. 57-70. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503706>. Acesso em: 04. dez. 2021.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores.** mai. 2016, p. 161-171. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 04 dez. 2021.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIACOMASSI, Rejane. Leitura e comentário de textos filosóficos a partir de mapas conceituais e orientações de Évelyne Rogue. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016**. Curitiba: SEED/PR., 2018. v.1. (Cadernos PDE). Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_filo_ufpr_rejanegiacomassi.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRESPAN, Jorge. **O Negativo do Capital**: o conceito de crise na crítica de Marx à economia política. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da Filosofia do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HORN, Geraldo Balduino. **Por uma Mediação Praxiológica do Saber Filosófico no Ensino Médio**: Análise e Proposição a partir da Experiência Paranaense. Disponível: <http://www.educacao.ufpr.br/portal/nesef/wp-content/uploads/sites/10/2019/11/Tese-Geraldo-_POR-UMA-MEDIA%C3%87%C3%83O-PRAXIOL%C3%93GICA-DO-SABER-FILOS%C3%93FICO-NO-ENSINO-MEDIO-ok.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

_____. **Ensinar Filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. 2.ed. Curitiba: CRV, 2017.

KAVÁFIS, Konstantinos. **Poemas**. Tradução Isis Borges Belchior da Fonseca. São Paulo: Odysseus, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRYSZCZUN, Cláudia da Silva. Conversações interdisciplinares: as possibilidades de mediações pelo texto clássico filosófico. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016**. Curitiba: SEED/PR., 2018. v.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_filo_uel_claudiadasilvakryszczun.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020.

LABICA, Georges. **As Teses sobre Feuerbach de Karl Marx.** Tradução de Arnaldo Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

LENIN, I.V. **As tarefas revolucionárias da juventude**. Tradução e revisão: Ana Corbisier, Miguel Henrique Stedile e Geraldo Martins de Azevedo Filho. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOPES, João Batista Rodrigues. O Marxismo frente ao Racismo e a Escravidão segundo Moore. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2013**. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_filo_artigo_joao_batista_rodrigues_lopes.pdf>. Acesso em 06 fev. 2020.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução Rodnei Nascimento. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

MAGALHÃES FILHO, Francisco de Borja Baptista de. Paraná em Revista. Curitiba: **Revista Paraná Desenvolvimento**. n. 82, p. 5-16, mai./ago. 1994. Disponível em: < https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4813347.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2020.

MAGALHÃES FILHO, Francisco de Borja Baptista de; AUGUSTO, Maria Helena Oliva. **Da construção ao desmanche**: análise do projeto de desenvolvimento paranaense. 1999. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MARTINS, Erica Moreira. **Todos Pela Educação**: Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. Polêmicas sobre a definição do Impeachment de Dilma Rousseff como Golpe de Estado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, São Paulo, Volume 14, Nº 2, p. 67-102, 2020. Disponível em: < https://periodicos.unb.br/index.php/repam/issue/view/1841>. Acesso em: 14 nov. 2021.

MARX, KARL. **O Processo de trabalho e o processo de valorização** (1867). In.: História, Natureza, Trabalho e Educação: Karl Marx e Friedrich Engels. Organização FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

_____. **Manuscritos Econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução de José Carlos Bruni et.all. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Tradução de Leandro Konder. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MASCHIO, José. Professor faz retiro em Universidade do Paraná. **Folha de São Paulo**, São Paulo. 15 dez. 1996. Caderno Cotidiano. Disponível em: < https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/12/15/cotidiano/8.html>. Acesso em: 2 jun. 2020.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. O uso de mapas conceituais para leitura de textos no ensino de filosofia no ensino médio. In: PARANÁ. Secretaria de

Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2010**. Curitiba: SEED/PR., 2014, v.1. (Cadernos PDE). Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/sinopses 2010/filosofia_capa.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

MENESES, Jaldes. Florestan Fernandes e a teoria da revolução burguesa no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**. 2021, n. 141, pp. 224-243. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.247>. Acesso em: 04 dez. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **A Montanha que devemos conquistar.** São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. **A teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, n. 1, 2001, pp. 7-25. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102>. Acesso em: 04 out. 2021.

MORAES, Maria Cristina de. Educação como via de emancipação social e política em Karl Marx e o seu significado na atualidade. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014**. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/produco es_pde/2014/2014_uel_filo_artigo_maria_cristina_de_moraes.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

MOREIRA, Helloysa Bragueto. **A Pedagogia Histórico-Crítica durante o governo Jaime Lerner no Paraná (1995-2002)**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. UNIOESTE, Cascavel, 2016. Disponível em: < http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3369/5/Helloysa_Moreira2016.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

NESEF. **Jornal Sísifo do Nesef. Curitiba:** v. 3, n º 3, mar. 2020. Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br/portal/nesef/wp-content/uploads/sites/10/2020/05/JORNAL-O-S%C3%8DSIFO-VOL-3-N%C2%BA-3-MAR%C3%87O-2020ok.pdf>. Acesso 2m: 05 mar. 2021.

_____. **Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia**. Disponível em: < http://www.educacao.ufpr.br/portal/nesef/historico/>. Acesso em: 05 fev. 2021.

NETO, Henrique Carlos Jesus Moraes. A Filosofia e sua função social em Marx. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016**. Curitiba: SEED/PR., 2018. v.1. (Cadernos PDE). Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoe

s_pde/2016/2016_artigo_filo_ufpr_henriquecarlosjesusmoraesneto.pdf> . Acesso em: 07 fev. 2020.

NETO, Pedro Leão da Costa. Filosofia, cultura e formação em Karel Kosik. In: SCHLESENER, A.H.; MASSON, G.; SUBTIL, MJD (org.). **Marxismo(s) & Educação**, Ponta Grossa: UEPG, 2016, pp. 116-134. Disponível em: < https://books.scielo.org/id/n7ckq/pdf/schlesener-9788577982110-06.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

NETTO, Mario Borges. **A Centralidade da Educação na obra do intelectual Florestan Fernandes (1954-1964)**. 209 p. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: < http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/505/1/M%c3%a1rio%20Borges%20Netto%20-%20Tese.pdf >. Acesso em: 13 jun.2021.

NODA, M.; GALUCH, M. T. B. Políticas públicas de educação no ensino básico do Estado do Paraná: da dívida social à formação para o mercado (1980-2000). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 545–569, 2018. Disponível em: < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652356>. Acesso em: 16 jun. 2020.

OLIVEIRA, Ricardo Costa de. Famílias, poder e riqueza: redes políticas no Paraná em 2007. **Revista Sociologias** (Dossiê Riqueza e Desigualdades), Porto Alegre, Ano 9, nº 18, p. 150-169, jul./dez. 2007. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5652/3252>. Acesso em: 17 jun.2021.

OLIVEIRA, Augusto Neftali. Neoliberalismo durável: o Consenso de Washington na Onda Rosa Latino-Americana. **Opinião Pública**, 2020, v. 26, n. 1, p. 158-192. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-01912020261158>. Acesso em: 05 jun. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.** Curitiba: SEED, 1990.

_____. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, PR. Disponível em: < https://www1.tce.pr.gov.br/conteudo/documentos-oficiais-lei-complementar-1012000-lrf/109>. Acesso em: 02 ago. 2020.

_____. Lei Complementar nº 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. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, PR, 2004. Disponível em: < https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-103-2004-parana-institui-e-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-do-professor-da-rede-estadual-de-educacao-basica-do-parana-e-adota-outras-providencias?q=plano%20diretor>. Acesso em: 10 mai. 2020.

_____. Decreto nº 4.482, de 14 de março de 2005. Implantado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor no nível III da carreira. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, PR, nº. 6933 de 14 de março de 2005. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=48053&indice=1&totalRegistros=1&dt=22.0.2020.12.32.23.123>. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____. Lei Estadual n.º 15.228, de 15 de julho de 2006. Institui as disciplinas de Filosofia e de Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio no Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, PR. Disponível em: < https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-15228-2006-parana-institui-as-disciplinas-de-filosofia-e-de-sociologia-como-disciplinas-obrigatorias-na-grade-curricular-do-ensino-medio-do-estado-do-parana-conforme-especifica>. Acesso em: 12 mar. 2020.

_____. Lei nº 15.512, de 31 de maio de 2007. Reajusta os vencimentos das carreiras estatutárias do poder executivo do estado do paraná, institui data base para revisão geral anual, conforme especifica e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 22 de junho de 2007. Disponível em: < https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-15512-2007-parana-reajusta-os-vencimentos-das-carreiras-estatutarias-do-poder-executivo-do-estado-do-parana-institui-data-base-para-revisao-geral-anual-conforme-especifica-e-adota-outras-providencias>. Acesso em: 30 fev. 2021.

_____. Lei Complementar nº 123, 09 de setembro de 2008. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Quadro dos Funcionários da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná, conforme especifica e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, PR. Disponível em: < https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=14087&indice=1&totalRegistros=1 >. Acesso em: 03 ago. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná**. 2008. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_filo.pdf>. Acesso em: jun. 2020.

_____. Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, PR. Disponível em: < https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=localizarAto&codTipoAto=3&nroAto=130&dataAto=14/07/2010&dataPublicacao=14/07/2010&tipoVisualizacao=alterado>. Acesso: jun. 2020.

_____. **Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE (Versão 2010)**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2007_a_2012/documento_sintese_2010.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Produção Didático-Pedagógica. 2013**. Disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/texto_producao_didatico_pedagogica.pdf>. Acesso: ago. 2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Documento Síntese. 2014.** Disponível em:

gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2013/documento_sintese_2014_incorporando_avaliacao.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

_____. Lei Complementar Estadual nº 174, de 03 de julho de 2014. Concede a implantação da complementação da hora atividade aos integrantes do cargo de Professor no exercício da docência da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 03 julho 2014. Disponível em: < https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=124212&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 18 jun. 2020.

_____. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Projeto Multissetorial Para Desenvolvimento do Paraná**: Manual Operativo Do Projeto - MOP. Curitiba, 2014. v. 1. (Documento Principal). Disponível em: < http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos PDF /MOP/Manual_Operativo_Volume_1.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

_____. Lei nº 18.469, 30 de abril de 2015. Reestruturação do Plano de Custeio e Financiamento do Regime Próprio de Previdência Social do Estado do Paraná e adoção de outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, PR. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=140073&codItemAto=850422>. Acesso em: 02 jun. 2020.

_____. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Contrato de Empréstimo Nº 8201 – BR e Contrato de Garantia do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná – Banco Mundial**. Curitiba, 2016. Disponível em: < https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/contrato_bird_traducao_juramentada_com_capa.pdf>. Acesso em: mai. 2021.

_____. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Relatório de Monitoramento 1º Semestre de 2016**. (Acordo de Empréstimo nº 8201 – BR). Curitiba, 2016. Disponível em:<https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/RELATORIO_MONIT_01_SEM_2016_editorado.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

_____. Resolução nº 113, 16 de janeiro de 2017 – GS/SEED. Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal –QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, PR. Disponível em: < https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-11/resolucao1132017gsseed.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2020.

_____. Edital nº 54/2018 – GS/SEED. Estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno – PSI para Certificação pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, por meio do aproveitamento de titulação obtida em curso de Pós-Graduação stricto sensu (Mestrado, Doutorado ou Pós-Doutorado) dos professores do Quadro Próprio do

Magistério, Nível II, Classe 11. **Curitiba**: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

_____. **Projeto Multissetorial Para o Desenvolvimento do Paraná**: Relatório de Monitoramento 1º Semestre de 2019 (Acordo de Empréstimo nº 8.201-BR). Disponível: < http://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/relat_multissetorial_1_sem_2019_07_jan_2020.pdf>. Acesso: mar. 2020.

_____. Professores selecionados farão mestrado e doutorado em julho. **Portal Agência de Notícias do Paraná**. Curitiba, 25 de junho de 2019. Disponível em: < http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=102662&tit=Professores-selecionados-farao-mestrado-e-doutorado-em-julho>. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Relatório de Monitoramento 1º Semestre de 2019**. (Acordo de Empréstimo nº 8201 – BR). Curitiba, 2019. Disponível em: < https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/relat_multissetorial_1_sem_2019_07_jan_2020.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

_____. **Plano Estadual de Educação do Paraná**: 2015-2025. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf>. Acesso: 22 set. 2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Diretoria de Educação. Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar. **Instrução Normativa Conjunta nº 11**, de 18 de dezembro de 2020. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2020. Disponível em: < http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. Lei Complementar nº 231, de 17 de dezembro de 2020. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a qualidade e a responsabilidade na gestão fiscal do Estado do Paraná, cria o Fundo de Recuperação e Estabilização Fiscal do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 18 dezembro 2020. Disponível em: < https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=406402>. Acesso em: 05 jan. 2021.

_____. Edital nº 03/2021 – DTI/SEED. Processo de seleção, por meio de credenciamento, para estudantes do ensino fundamental – anos finais, ensino médio, educação profissional, educação de jovens e adultos, matriculados nas instituições da rede pública estadual de ensino do paraná, e para professores vinculados à rede pública estadual de ensino para a participação no programa Edutech. **Curitiba**: Secretaria de Educação e do Esporte; Diretoria de Tecnologia e Inovação. Disponível em: < https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/edital032021_dti_seed.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

_____. Dados Censo Escolar. **Portal SEED em Números**. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralest.jsp>. Acesso em: 09 mai. 2021a.

_____. **Escolas estaduais iniciam programa de intensificação da aprendizagem**. Disponível em: < https://www.aen.pr.gov.br/Audio/Escolas-estaduais-iniciam-programa-de-intensificacao-da-aprendizagem>. Acesso em: 25 nov. 2021b.

PASSOS, Eli de Abreu. Uma educação filosófica com características emancipatórias tendo como Fundamento contribuições de Habermas In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2010. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/sinopses2010/filosofia_capa.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

PÊCHEUX, Michel. O Mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In.: ŽIŽEK, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio deJaneiro: Contratempo, 1996, p. 143-152.

PEIXOTO, Reginaldo. **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)**: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da rede estadual de educação básica do estado do Paraná. 2018. [226] f. Tese (Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3703>. Acesso: 25 jul. 2020.

PEREIRA, Fernando Marcelino. Traços genealógicos nas denúncias de corrupção no segundo governo de Beto Richa (2014-2018). **Revista NEP: Núcleo de Estudos Paranaenses da UFPR**, Curitiba, Volume 4, Nº 1, p. 331-360, 2018. Disponível em: < https://revistas.ufpr.br/nep/article/view/60230/35561>. Acesso em: 17 jun.2021.

PLATÃO. **Górgias**. In: NUNES, Carlos Alberto. **Diálogos platônicos.** Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/~fidalgo/retorica/platao-gorgias.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2021.

PRADO, Vinicius. **Renato Feder**: Quem é e o que pensa sobre educação o secretário do Governo Ratinho Júnior, no PR. Disponível em: < https://esquerdaonline.com.br/2018/11/10/renato-feder-quem-e-e-o-que-pensa-sobre-educacao-o-futuro-secretario-do-governo-ratinho-junior-no-pr>. Acesso em: 12 nov. 2021.

RAMOS, João Carlos de. Estratégias para a construção de uma cidadania mais crítica: o redespertar de uma filosofia prática e necessária In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2010**. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/sinopses2010/filosofia_capa.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

REINA, Alessandro. PDE 2019: Reflexões sobre um processo (in)acabado!. **Jornal do Nesef**, mar. 2020, vol. 3, n º 3. Disponível em: < http://www.educacao.ufpr.br/portal/nesef/wp-

content/uploads/sites/10/2020/05/JORNAL-O-S%C3%8DSIFO-VOL-3-N%C2%BA-3-MAR%C3%87O-2020ok.pdf>. Acesso 2m: 05 mar. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **Diários insólitos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ludens, 2011.

RUIZ, Maria José Ferreira. **Proletarização do Magistério e Lutas pela Educação no Estado do Paraná: do Regime Militar à Ascenção do Neoliberalismo (1960-1990)**. Roteiro, Joaçaba, v. 38, n. 2, p. 233-256, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3519/351961821002.pdf>. Acesso em: 23.nov.2021.

SÃO PAULO (CIDADE). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo/Construindo a Educação Pública Popular**. Suplemento do Diário Oficial do Município, 01 fevereiro 1989. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1027>. Acesso em: 04 mar. 2021.

SAUL, Ana Maria. **Paulo Freire**: uma prática a favor da educação crítico-libertadora. São Paulo: EDUC, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. A Filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter (org). **Ensino de Filosofia**: Perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.183-194.

_____. **A filosofia contemporânea no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 9, n.17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/issue/view/207>. Acesso em: 04 nov. 2021.

_____. EVANGELISTA, Olinda. **A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente**. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9665>. Acesso em: 08 out. 2021.

SIMÕES NETO, Manoel. O ensino de filosofia a partir da teoria crítica de Theodor Adorno para uma educação emancipadora. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016**. Curitiba: SEED/PR., 2018. v.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_filo_uel_manoelsimoesneto.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020.

SOCZEK, Daniel. Ensino de Filosofia no Curso de Formação de Docentes. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2012**. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/sinopses2012/filosofia_capa.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

SOUZA, Aparecida Neri de. Professores, Modernização e Precarização. In*:* ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2013. p. 217-227.

SOUZA, Luiz Aparecido Alves. **Formação de Professores para educação profissional e tecnológica**: políticas, cadeias produtivas e politecnia. Curitiba: Appris, 2020.

TAVARES, Tais Moura. **Gestão pública do sistema de ensino no Paraná (1995-2002)**. 2004. 161 f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, PUC-SP, 2004. Disponível em: <https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit3/gestao_publica_do_sistema_de_ensino_no_parana.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

TEIXEIRA, Helder Linhares. **Estética, Cinema e Indústria Cultural**: a escola de Frankfurt e sua importância na formação estética e crítica dos educandos. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016, v.1. (Cadernos PDE). Disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1684>. Acesso em: 06 fev. 2020.

VAZ, Henrique Claudio de Lima. **Escritos de Filosofia IV**: Introdução à ética Filosófica 1. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **Escritos de Filosofia IV**: Ontologia e história. v. 6. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia e Circunstâncias**. Tradução de Luiz Cavalcanti de M. Guerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Filosofia da Práxis**. 2.ed. Tradução de Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VERONESI, Genuir. Ética no ensino médio: por uma filosofia de formação da consciência do aluno de ensino médio público no Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos, Paraná. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2009**. Curitiba: SEED/PR., 2012. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 07 fev. 2020.

VIEIRA, Wilson José. **O Ensino de Filosofia e o Uso do Texto Clássico de Filosofia: análise a partir das escolas públicas paranaenses de Ensino Médio**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2012. Acesso em: < http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2012/m2012_Wilson%20Jose%20Vieira.pdf>. 13 jun.2021.

_____. O ensino de filosofia e o uso do texto filosófico no ensino médio. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do**

Professor PDE, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_filo_artigo_wilson_jose_vieira.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

VIEIRA-SILVA, Claudiomiro. **Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização dos professores** – Análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – 2007/2008. Campinas, SP: 2012. Disponível em: < http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269652/1/Vieira-Silva_Claudiomiro_D.pdf>. Acesso em: mai. 2020.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: Unesp, 2011.