

A SUBJETIVIDADE PRESENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E SUA REPRODUÇÃO EM SALA DE AULA

THE SUBJECTIVITY PRESENT IN THE TRAINING OF LITERACY TEACHERS AND ITS REPRODUCTION IN THE CLASSROOM

Solange Pereira da Silva 1

Resumo: Este artigo analisa o processo de subjetividade envolvido na metodologia de formação continuada de professores alfabetizadores. Os principais teóricos que fundamentaram esta análise foram Saviani (2013), Laval (2019), Marx e Engels (2007), Silva e Santos (2011) e Oliveira (2019). Evidencia-se que as relações constituídas para a manutenção de recursos pedagógicos e realização do trabalho pedagógico proporcionam a expropriação do fruto do seu trabalho, havendo uma lacuna nos discursos sociais subjetivos dos professores que trabalham com os ciclos de alfabetização que se sustentam em laços sociais discursivos da escola como uma “grande família”. Nesse sentido, defende-se uma formação de professores ampliada a partir da pedagogia-histórica crítica (SAVIANI, 2013), buscando superar por incorporação os conhecimentos fundamentais para a formação filosófica, política, artística, considerando as subjetividades dos sujeitos professores e alunos como uma perspectiva de desenvolvimento da consciência por meio dos conteúdos culturais.

Palavras-chave: Subjetividades. Formação de Professores. Escola.

Abstract: This article analyzes the process of subjectivity involved in the continuing education methodology of teacher-literacy coaches. The main theorists that grounded this analysis were Saviani (2013), Laval (2019), Marx and Engels (2007), Silva and Santos (2011), and Oliveira (2019). It is evidenced that the relations constituted for the maintenance of pedagogical resources and the realization of pedagogical work provide the expropriation of the fruit of their work, there being a gap in the subjective social discourses of teachers who work with literacy cycles that are sustained in discursive social ties of the school as a “big family”. In this sense, it is advocated an expanded teacher training from the critical-historical pedagogy (SAVIANI, 2013), seeking to overcome by incorporation the fundamental knowledge for philosophical, political, artistic training, considering the subjectivities of the subjects teachers and students as a perspective of development of consciousness through cultural content.

Keywords: Subjectivities. Teacher Training. School.

1 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pelo Instituto de Ciências e Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação no Programa em Educação no Instituto de Ciências e Educação. Graduada em Licenciatura em Pedagogia. É Professora na UFPA, Campus Universitário do Marajó/Breves/PA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6443895796975686>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5324-0628>. E-mail: movimentosol@hotmail.com

Introdução

Em uma perspectiva histórica, apresenta-se a subjetividade como um processo indissociável do ser humano constituída nas relações entre os pares, definida por base histórica conduzida por práticas coletivas de emancipação dos sujeitos, ou por um devir ilusório dos seres humanos, em que a “[...] relação entre subjetividade e trabalho implica as formas pelas quais os sujeitos foram sendo subjetivados enquanto trabalhadores, aderindo a modos de ser, pensar agir, de acordo com um código moral vigente [...]”. (SILVA; SANTOS, 2011, p. 21).

Marx e Engels (2007), em a *Ideologia Alemã*, já alertavam para as consequências de uma sociedade cujos membros condicionados a uma consciência determinada, diferente do concreto, presos na subjetividade que não representasse a realidade, seja nas relações de trabalho, seja na política social, seja na educação ou através da religião, estaria a sociedade presa em uma falsa consciência subjetiva. “Ou seja, enquanto estas perdurarem, a alienação poderá ser combatida na prática, mas não vencida”. (BENSAID, 2013, p. 7).

Na interpretação de Marx e Engels (2007, p. 36), “[...] isso pode se dar porque as relações sociais existentes estão em contradições com as forças de produções existentes”, para os autores, dentro das relações de trabalho as condições que lhes são dadas estão cada vez mais suprimidas pelo processo de regulação do Estado capitalista, desde a empresa produtiva ao ambiente escolar, por meio do controle das avaliações regulatórias, dos currículos padronizados, preconizados pelos discursos do direito restrito à aprendizagem do básico (língua portuguesa e matemática).

As subjetivações humanas construídas através do fenômeno da educação são comunicações conscientes, com a finalidade de reproduzir os poderes arbitrários ou formar sujeitos críticos de forma mais elaborada. Para Marx e Engels (2007, p. 49):

Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem na sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época.

Contudo, sendo a formação inicial de professores e formação continuada objeto de regulação dos Organismos Internacionais, “[...] os trabalhadores utilizam esse conjunto de regras como forma de identificação e como guia de suas ações, ao mesmo tempo que esse conjunto de regras morais sustenta a forma de dominação [...]”. (SILVA; SANTOS, 2011, p. 21).

Trata-se de um modelo de formação com custo reduzido e conteúdo centralizado na ótica definida pela lógica de mercado, isto é, ler, escrever e contar, com orientações direcionadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estruturada de forma arbitrária e combativa da autonomia do trabalho docente no decorrer do seu trabalho em sala de aula.

Nesse sentido, o presente artigo apresenta o recorte de pesquisa de doutorado (SILVA, 2021) sobre formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), trazendo como objeto de estudo a questão: Qual é o lugar da subjetividade presente nas relações da formação de professores alfabetizadores do PNAIC e como se reproduz em sala de aula?

O trabalho está dividido nesta Introdução, Metodologia, seção “O lugar que a subjetividade ocupa no processo de formação de continuada de professores alfabetizadores e se reproduz no espaço escolar”, seguida das Considerações Finais e Referências.

O lugar que a subjetividade ocupa no processo de formação continuada de professores alfabetizadores e como se reproduz no espaço escolar

Quando se pensa no lugar que a subjetividade ocupa no processo de formação de professores alfabetizadores, convém assinalar as pressões regulatórias que se movem em escala global, exigindo responsabilidade, resultado de aprendizagem e garantia de qualidade da educação através de avaliações externas por meio de indicadores, tais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse conjunto de elementos regula o trabalho docente por meio de conceito refletido de autonomia, criatividade e autorresponsabilidade, interferindo profundamente nas subjetividades e identidades docentes.

Laval (2019, p. 30) explica que “[...] essa formação não somente vai determinar o nível de eficácia econômica e o dinamismo da inovação, como vai fornecer um mercado muito promissor às empresas”. Nesse caso, não somente as empresas podem se beneficiar, mas também o poder público, com a transferência de responsabilidades e sustentabilidade das escolas dos recursos pedagógicos, estimulando as parcerias com as famílias e com as empresas, forjando no ambiente escolar não mais o trabalhador da educação, e sim, o “grupo familiar”, e juntos, todos, fazendo parte da liderança das escolas e de suas práticas pedagógicas, como protagonistas de sua história. De acordo com Silva e Santos (2011, p. 22):

[...] os professores vêm sendo subjetivados pelas práticas discursivas que se produzem na sociedade acerca do fazer da escola. Estes discursos produzem modos de ser e trabalhar conforme cada época específica. Estas discursividades são múltiplas e são constituídas desde as pautas de governo, das políticas de gestão, do contexto das escolas, dos encontros com a comunidade, do entrelaçamento entre os saberes acadêmicos e os saberes locais.

Nessa perspectiva, todos os sujeitos sentem-se representados e conformados nessa subjetividade coletiva, mesmo que contraditoriamente haja falhas e brechas, porque essa relação é sempre questionada, mas, no geral, acreditam estarem constituindo um atendimento diferenciado no âmbito escolar.

Essa forma de pensar a escola foi introjetada como um mecanismo de gestão e organização do sistema educacional pela Nova Gestão Pública no Brasil implementada no ano de 1990 (OLIVEIRA, 2019). Tais questões passam a ser desdobradas pela capacidade da equipe gestora em lidar com as emoções e as ansiedades dos trabalhadores dentro das escolas. Para Normand (2019, p. 2013),

A liderança faz parte de uma re-humanização das escolas, onde bons relacionamentos interpessoais e sociais são considerados essenciais para a coerência da organização escolar e o sucesso dos alunos. Portanto, o trabalho dos diretores deve levar em conta esses novos modos de participações e responsabilidades dos professores que podem obter maior reconhecimento por suas inovações e criatividade.

Essa concepção opera em duas frentes significativas, dependendo do vínculo de trabalho do professor, ou seja, sendo concursado, busca por valorização profissional, passando a defender ideias para ser reconhecido, ou não. Sendo vinculado por meio de contrato com as prefeituras, as responsabilidades atribuídas serão impactadas diretamente na sua subjetividade individual, porque, para renovar seu contrato de trabalho, precisa ser mais criativo, seguir plenamente a relação atrelamento as regras fixas, entre elas o não questionamento, participação em movimentos

sociais sindicalizados, provocando assim a massificação do trabalho docente.

O novo contexto de regulação e desenvolvimento profissional dos professores é pauta global, e faz-se usos de linguagens e discursos que representam a ideologia neoliberal. Sobre o comando da OCDE, “as políticas públicas internacionais foram moldadas por meio de classificações, publicações, avaliações de conhecimento” (OLIVEIRA, 2019, p. 22); e no Brasil, tem-se cumprido o direcionamento da formação inicial e continuada de professores, por meio de programas de formação de professores e orientação das Diretrizes Curriculares, tais como a Resolução nº 02/2019, que obriga a fragmentação do curso de Pedagogia em três cursos, mas algumas universidades não têm mostrado muita resistência ou desobediência civil contra essa desmantelamento da formação docente.

Essa lógica regula os processos formativos e suas diretrizes nas universidades, assim como a importância redefine os laços operacionais e organizativos que estão pautados nas relações sociais da “grande família”, e construção das subjetividades coletivas, que trabalha na perspectiva também de redefinição das propostas curriculares, nas metas e indicadores de sucesso, pois precisam provar o poder de lideranças quando se divulgam os índices positivos das salas de professores alcançados nas avaliações externas. Para Rodriguez (2014, p. 133), “os meios de comunicação, e as teorias dos discursos induzem a centrar nas imagens, nos símbolos, nos códigos, onde o fetichismo é a fonte para operar na consciência e no pensamento [...]”.

O problema é que, embora as subjetivações, ainda que consensuadas pelos professores no ambiente escolar, os aspectos dessas relações são evidenciados pelo “mapeamento da construção dos professores” (OLIVEIRA, 2019), e pelo trabalho desenvolvido na escola, e nesse sentido, de acordo com Dejours (2004, p. 31):

O trabalho não é apenas uma atividade; ele é, também, uma forma de relação social, o que significa que ele se desdobra em um mundo humano caracterizado por relações de desigualdade, de poder e de dominação. Trabalhar é engajar sua subjetividade num mundo hierarquizado, ordenado e coercitivo, perpassado pela luta para a dominação. Assim o real do trabalho não é somente o real da tarefa, isto é, aquilo que, pela experiência do corpo a corpo com a matéria e com os objetos técnicos, se dá a conhecer ao sujeito pela sua resistência a ser dominado. Trabalhar é, também, fazer a experiência da resistência do mundo social; e, mais precisamente, das relações sociais, no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e da subjetividade. O real do trabalho, não é somente o real do mundo objetivo; ele é, também, o real do mundo social.

O modo de produção capitalista modifica as relações sociais, e conseqüentemente, a consciência humana, desarticulando, em sua grande maioria, do sujeito real, assumindo um discurso distorcido da ideologia burguesa ou do coletivo ao qual estão carregados de veracidade hegemônicas. De acordo com Silva e Santos (2011, p. 15), “[...] o próprio saber do professor é descartável, tido como insuficiente o tempo todo. [...] Os programas e projetos de governo são vistos como modismos que logo serão substituídos por outros [...]”.

Disso discorre as formas de relações subjetivas constituídas no ambiente escolar visando construir uma forma de incorporação pedagógica que possa atender as necessidades profícuas dos alunos das séries iniciais, em Ciclos de Alfabetização, por exemplo, em que os professores participam da formação continuada em serviço, organizam o planejamento pedagógico, colocam em prática de sala a formação apreendida.

Os dados coletados nesta pesquisa demonstram como as relações entre os professores são reguladas pelas subjetividades, quando questionados sobre qual a compreensão da formação continuada do professor alfabetizador do PNAIC. Em síntese, para os professores investigados neste estudo:

É uma oportunidade de aprender assuntos práticos e compartilhar com os colegas, porque a teoria não nos permite essa compreensão (Prof. 1).

Formação continuada é aquela que garante o aperfeiçoamento prático para trabalhar em sala de aula (Prof. 2).

Penso que concepção de formação continuada de professores é o processo de construção prática no espaço de tempo, para estudar, e entender os novos métodos (Prof. 3).

Para mim é uma oportunidade de aprender novos métodos práticos, já que minha formação inicial ainda não está concluída (Prof. 4).

É a relação entre o aspecto teórico e prático. É um momento de aprender novas possibilidades, refletir sobre a prática, já que a teoria a gente já sabe (Prof. 5)¹.

São visíveis as compreensões acerca da formação continuada nos enunciados dos professores, que sinalizam para a incorporação da epistemologia da prática profissional como concepção de formação continuada, visando o conhecimento teórico não como prioridade, por estar se tratando da sala aula, daquilo que deve ser apreendido, refletido e aplicado, como expressou o Prof. 5: “É a relação entre o aspecto teórico e prático. É um momento de aprender novas possibilidades, refletir sobre a prática, já que a teoria a gente já sabe.”

As falas dos professores não devem ser entendidas como um fenômeno isolado, mas como um longo processo social, que retrata não um fato qualquer, mas um produto do pensamento coletivo fruto das impressões subjetivas vividas no contexto das formações e reproduzidas na escola. A forma como a burguesia se apropria da ciência, interferindo nas condições do trabalho docente, e conseqüentemente nas relações interpessoais, não é uma condição meramente ao acaso; esses elementos são constituintes e constitutivos destas relações e apresenta-se como um campo de disputa hegemônica, como explica Frigotto (1990).

A hipótese dos professores de “refletir sobre a prática, já que a teoria a gente já sabe”, já começava a ser delineada quando começa o debate sobre a importância da educação e da formação de professores pelos Organismos Internacionais² (1990), com a inserção de toda uma literatura internacional nos meios acadêmicos pautada em uma nova epistemologia do conhecimento, bem como a aprovação na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, Lei nº 9.394/96) da retirada exclusiva da formação de professores dentro das universidades públicas.

Esse “kit neoliberal” para educação (ARCE, 2001) advogava por uma formação de professores em outras instâncias, tais como institutos privados, ou parceria público-privado, e de preferência em ambiente virtual com uma matriz curricular pautada em competências e habilidades de cunho prático, preferencialmente com custo reduzido para o Estado.

A garantia da formação de professores em larga escala, no final do século XX e início do XXI, parecia, *a priori*, um grande avanço para a educação e investimento histórico de uma dívida acumulada em todos os contextos históricos. De acordo com a análise de Hypólito (2013, p. 261),

[...] o que era para ser uma solução passou a ser parte de um problema. Há uma ambigüidade nessas políticas de formação, pois em escala global nota-se um crescimento do discurso de que não há necessidade formação para ensinar e sim de certificação.

1 Questionário aplicado na pesquisa de campo (2020).

2 Hageaves et. al. (2002), seguindo as teses de que o ensino e o aperfeiçoamento não se fazem por “competência técnica (TARDIF, 2002, p. 39) definem como “[...] professor ideal alguém que conhece sua matéria, possui certo conhecimento relativos às ciências e desenvolvem um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Documento denominado de Estratégia 2020 para a Educação do Grupo BANCO MUNDIAL (2011). Schön (2000, p. 24) como defensor da prática reflexiva.

Nesse contexto, “[...] o professor não necessita ser um intelectual com uma base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos, metodológicos”. (ARCE, 2001, p. 262). A concepção de formação continuada dos professores é idealizada pela epistemologia dos professores reflexivos, que se tornou referência em todos os programas de formação continuada de professores alfabetizadores, em específico no PNAIC, cujos métodos de ensino assumem relevância no processo de produzir os experimentos e socializar entre os pares, refletir e adaptar para a sala de aula, independentemente das condições de trabalho em que esses professores estão inseridos.

Essa relação se sustenta no ambiente escolar, como é evidenciado nas falas dos professores sobre as condições de pôr em prática em sala de aula os conhecimentos adquiridos no percurso formação PNAIC,

Os conhecimentos são práticos e fáceis de colocar em prática, o problema enfrentado é a falta de materiais, tais como: EVA, cola, tesoura, lápis de cor. Para aplicar, compro os materiais (Prof. 1).

Sempre gastei meu dinheiro com materiais, para confeccionar jogos, organizar atividade com xerox, preparar os cantinhos pedagógicos; colocar em prática atividades de textos; gasto do meu dinheiro o tempo todo, tem que fazer, a gente não quer deixar a sala do bloco sem decoração, e precisa aplicar metodologias (Prof. 2).

Algumas vezes cheguei a comprar recursos para poder trabalhar melhor com as crianças (Prof. 3).

Eu sempre tirei do bolso, mesmo quando não participava de nenhum curso de formação, sem foi preciso (Prof. 4).

A maioria das programações e atividades pedagógicas organizadas na escola sai do bolso dos funcionários, todo mundo acaba contribuindo, não tem recursos para o ano letivo, ou pagamos nossos recursos ou não trabalhamos de forma prazerosa (Prof. 4)³.

Os relatos dos professores são resultados de seus trabalhos caracterizados em suas subjetividades humanas, quando todos se defrontam com as ações do trabalho docente, cientes da sua responsabilidade de providenciar a matéria-prima para produzir os recursos pedagógicos e executar suas tarefas em sala de aula. Isto corresponde uma perspectiva marxista em “um trabalho não material. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. [...] trata-se da produção do saber”. (SAVIANI, 2013, p. 12).

Entretanto, o saber que resulta do processo de formação continuada não os fazem questionar o processo de execução da escola, mas elucidar as dificuldades de ensino e aprendizagem do seu fazer pedagógico, visto que incorporam como verdade a organização do trabalho pedagógico, colocando o trabalho e os laços subjetivos, para atuação de forma imediatista e solução de problemas dentro da sala de aula, porque esse resultado é que se espera de um professor eficiente e eficaz na atual política de formação. Na compreensão de Limachi, Nassi e Zocolotto (2019, p. 10):

A partir do exposto, constata-se, a partir da Modernidade, a construção de uma subjetividade na qual os sujeitos são movidos por uma competitiva individualidade, sujeitando-se a uma homogeneização cultural. Esta, ao mesmo tempo em que valoriza o individual, também acaba massificando-o num comportamento passivo frente a uma interatividade

³ Declaro que nesta pesquisa foi aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com a Resolução nº 466/2012, com o compromisso de estabelecer, salvaguardar e assegurar a confidencialidade dos participantes do questionário aplicado na pesquisa de campo (2020).

social ilusória, isto em referência à globalização presente na sociedade contemporânea.

Desta forma, os professores, que já se encontravam no centro das discussões neoliberais como os principais agentes de mudanças da educação, são colocados à disposição para adotarem novos conhecimentos, ajustar sua forma de ensinar para melhorar o padrão da educação, através de um conjunto de atividades programadas, mas grande parte não percebe que estão se automassificando, auto explorando, para desenvolver o trabalho de sala de aula com um processo que ele não produziu, que já encontrou pronto e predeterminado, apenas exercendo o papel de executor, como por exemplo, nas atividades de planejamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Sustentados em suas subjetividades no âmbito escolar, as condições em que se reproduz as relações de trabalho docente podem obscurecer o conhecimento produzido historicamente, provocando a alienação do seu próprio trabalho, ou seja: “converte a natureza em algo alheio ao homem, aliena o homem de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, e o aliena do gênero (humano).” (MARX, 1985, p. 111, tradução nossa).

De modo geral, essas relações reproduzidas na escola são construídas à medida que se modificam os processos de formação compatíveis com a lógica do capital. Laval (2019, p. 80), ao analisar essas estratégias, explica:

Em um relatório formado por uma comissão econômica da OCDE, que se intitulava “O que o trabalho espera da escola”, [...] gestão de recursos, trabalho em equipe, utilização de informação, usos de tecnologias, ler escrever e contar. Refletir é uma competência importante apenas para resolver problemas e ter condições de aprender a aprender.

Na compreensão da natureza da educação como “empresa”, torna-se impossível avançar no processo de educação como um projeto social de emancipação humana, tendo por consequência nessas formações uma crescente demanda flexível, pautada em duas áreas dos conhecimentos, Letramento e língua portuguesa e letramento em matemática, e execução dessa base de conhecimento nas escolas através das práticas metodológicas. A partir da BNC e BNCC, está posto o redirecionamento do curso de formação de professores de Pedagogia para a educação infantil ou licenciatura para anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2019).

Não basta os professores terem o domínio do conhecimento do curso de formação inicial e formação continuada para exercerem a docência, precisam conhecer o campo da gestão e da coordenação. Outros elementos, como estrutura física, planejamento, organização do trabalho pedagógico, são fundamentais. Quando os professores foram questionados se a escola dispõe de horário no calendário para a organização do planejamento e se existe o acompanhamento pedagógico, as respostas foram semelhantes:

Faço minha sequência didática nos fins de semana e quando acontece algum imprevisto onde tenho que reorganizar a sequência, faço a noite no decorrer da semana (Prof. 1).

A escola não dispõe de horário para o planejamento coletivo entre as classes de alfabetização (Prof. 2).

Levo todas as atividades para casa porque não dar (sic) tempo planejar na escola (Prof. 3).

Reunimos por ciclo, mas a coordenadora reprova todas nossas atividades porque não concorda com as orientações do PNAIC. Fica confuso, termina cada um indo para casa e planejando individualmente todo o final de semana (Prof. 4).

Sempre planejamos em casa, não me lembro de quando completamos o planejamento na escola, isso já virou um hábito comum (Prof. 5).

Na perspectiva da subjetividade social da qual o sujeito é constituído e constituinte, o trabalhador docente busca alternativas para solucionar os problemas decorrentes no âmbito escolar, fora da instituição, e passa a usar sua casa como uma extensão da escola, onde pode corrigir provas, organizar os planejamentos, ministrar aulas, como ocorreu no período da pandemia de Covid-19. Para Mariana (2013, p. 100),

O novo trabalhador em tal contexto colabora de maneira participativa nas dinâmicas do trabalho, buscando soluções, opinando, questionando, enfim, substituindo a condição do antigo trabalhador por uma postura ativa. Nesse sentido, a democratização das relações de trabalho possibilita a intensificação da exploração da força de trabalho, uma vez que abre outro espaço de participação na gestão da produção.

Essa relação subjetiva, que parece ser ao mesmo tempo individual no trabalho docente, torna-se um emaranhado de situações que se repetem em um complexo sistema de escolas que determinam novos modos de relação exploração do trabalho docente. Na pesquisa realizada, o professor não dispõe de tempo para planejar na escola em que atua, usando o lar como extensão da escola, retirando do próprio bolso para a compra de materiais didáticos não que todos tenham as mesmas opiniões, pois têm as rupturas no ambiente escolar, mas em parte, todos seguem as regras.

Parte dos professores encontra no processo de subjetividade individual seu ponto de partida, para suportar os ruídos de sala de aula, acompanhar os alunos em atividades extracurricular, preencher formulários dos alunos do Bolsa Família, inclusive anulando algumas faltas de alunos para que as famílias não percam suas Bolsas.

É importante destacar que se testemunhou nos últimos 20 anos modificações que apoiaram e sustentaram os laços na escola através das mudanças na cultura escolar. Para além dos fatores já referidos neste trabalho, destacam-se as políticas de *accountability*, com o objetivo de promover o monitoramento externo das políticas educacionais por meio das avaliações externas (OLIVEIRA, 2019). Estas ganharam espaços e afetaram as condições subjetivas daqueles que fazem parte das escolas, pois podem “sofrer sanções, ou premiações, pois o que está em jogo é o reconhecimento ético e moral”. (OLIVEIRA, 2019, p. 280).

No conjunto da formação continuada de professores alfabetizadores de 2012, avalia-se que o Governo Federal reprogramou o PNAIC, por diferentes razões, primeiro, pelo acúmulo de programas já existentes, tais como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento, Pró-Infantil – tudo voltado para as séries iniciais, a Educação Infantil. Segundo, pela capacidade de associar, pela primeira vez, um programa de formação continuada ao projeto de regulação da formação através da avaliação externa.

Os professores passaram a ser remunerados com uma bolsa reduzida de R\$ 200,00 reais, assumindo a responsabilidade de participar da formação continuada e de melhorar sua ação pedagógica, perfazendo uma escolha de melhorar a sua prática; assim, estava posta subjetivamente a responsabilização moral e profissional de cumprir em âmbito local e nacional com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). No geral, os docentes recebiam materiais, recursos pedagógicos do Ministério da Educação (MEC) e formação dos professores multiplicadores; e o resultado seria o aumento dos indicadores de qualidade de ensino.

Todavia, os professores, ao se depararem com situações fora de seu alcance de trabalho docente, resultante nas falhas produzidas pelos resultados negativos não esperados pelos indicadores, passam a ser responsabilizados em âmbito local, em âmbito nacional e internacional, conduzindo o peso do seu trabalho dentro de uma lógica subjetiva intrinsecamente negativa, pois esses números possuem caráter público, e nenhuma avaliação da estrutura na qual esse docente está submetido é tão questionado quanto o desenvolvimento do seu trabalho.

Essa relação é nítida quando se analisa os resultados esperados pelas avaliações nas séries iniciais entre 2013 e 2104, como demonstrado pelo MEC/Inep:

No ano de 2014, o Norte tem destaque para o estado do Pará, com 42% dos alunos no nível 1, com 55% dos alunos distribuído entre os níveis 2 e 3, e apenas 3% se desenvolveram de forma fluente. O estado do Amapá, com 44% dos alunos no nível 1, possuía 63% das crianças distribuído entre os níveis 2 e 3, chegaram ao final do terceiro ano sem construir os conhecimentos exigidos pelo nível 4, apenas 3% podem se destacar. O Nordeste aparece com os estados do Maranhão (44%), Sergipe (43%), Alagoas (43%), com percentuais idênticos de crianças que chegaram ao final do terceiro ano e não se não se desenvolveram como foi esperado (BRASIL, 2015).

Os dados da avaliação ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) agregados de norte a sul do país criou um estereótipo que não afetou diretamente a política educacional, porque existia um discurso anunciado sobre as condições investidas pelo Governo Federal juntamente com os municípios para solucionar os problemas na alfabetização, e quem ficou no epicentro dos debates foram os professores, que naquele contexto não foi possível garantir o avanço da criança para atingir as médias nacionais exigidas. Essa lógica formal reloca o professor no centro das políticas econômicas, que

[...] desejam combinar educação de massa com escolha mais restrita de conteúdos em função de sua utilidade econômica e social têm o apoio de certos reformistas pedagógicos bastantes imprudentes que, em nome de democratização, consideram que as crianças do povo não podem *a priori* receber a cultura da elite (LAVAL, 2019, p. 50).

As implicações sociais desses projetos de desmonte da educação da classe trabalhadora reprogramam programas de formação continuada de professores que regulam de forma equivocada a teoria e exaltam a prática reflexiva, reduzindo sem nenhum princípio ético o conhecimento elaborado historicamente, e contribuindo assim para o falseamento de laços sociais pautados na coletividade, rescindindo-se das subjetividades constituídas em âmbito escolar e as inter-relações em sua totalidade.

Nesse sentido, existe uma dissonância extrema entre a política de formação continuada e a realidade concreta, porque o professor, na sala de aula, não se defronta com o sujeito descrito por variáveis estatísticas nas quais o conhecimento pode ser medido em números quantitativos.

As contradições da pedagogia estão no centro da Agenda Global (HYPÓLITO, 2013), e constituem a nova ordem educacional mundial. Laval (2019, p. 293) explica que “[...] não se trata de possibilitar o acesso dos alunos aos saberes, mas de partir o que lhes interessa em função do meio em que vivem, de suas condições de vida, de seus desejos [...]”. Essas teses defendidas deformam a educação, exigindo, nas pesquisas do trabalho docente para compreender a oscilação da subjetividade, e identificando os impactos e as rupturas que podem desencadear no trabalho docente.

As questões expostas acima provocam uma alta cadeia de comando que reforça obediência dos funcionários operacionais e docentes, pela administração escolar, e nesse caso, pode se chamar de laços sociais ou subjetividades coletivas na base do conformismo. Tais questões retrocedem todas as perspectivas de que,

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais daí a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto (SAVIANI, 2013, p. 121).

A contundente análise da formação a serviço da lógica econômica nos obriga a pensar formas de enfrentamentos na perspectiva ontológica do ser humano, para reivindicar formas de conhecimentos, tais como língua portuguesa, matemática, história, filosofia para criança, literatura infantil, artes, ciências, geografia, ou seja, criar formas de enfrentamentos contra os conhecimentos reduzidos na formação inicial e continuada como tem sido proposto pela Resolução nº 02/2019, de acordo com a BNCC para as licenciaturas e o curso de Pedagogia.

Moraes (2014, p. 90) adverte, a partir de Marx, que é através da educação que os homens tomam clareza do seu ser social e da necessidade de sua superação: “[...] alega que a arena da consciência é marcada por conflito de classe [...] por meio da exclusão/opressão e subjetivamente por meio da ideologia que distorce e falsifica a realidade [...]”

O projeto ideológico de educação que está posto pela burguesia, expressa as ideias e são geradoras da produção e distribuição no âmbito escolar, a fim de dominar e reproduzir a ideologia dominante. Neste campo, “O professor lida com o indivíduo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais. [...] e o aluno se depara diante dele vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir”. (SAVIANI, 2003, p. 17). É esse aluno concreto do qual está sendo situado que precisa ter acesso ao conhecimento concreto, aos conteúdos elaborados historicamente como vem sendo proposto pela pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, destaca-se como concepção contra-hegemônica a pedagogia histórico-crítica, que:

Nos oferece instrumental teórico-metodológico que possibilita o avanço na direção da garantia do direito das crianças ao acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade historicamente. A transmissão de conhecimentos como núcleo do método pedagógico, outro elemento dos fundamentos da didática histórico-crítica, diz respeito a superar o entendimento da didática como esquematismo, compreendendo, de fato, as definições de prática social, problematização, instrumentalização, catarse no método pedagógico, para assim pautar a didática na lógica das múltiplas determinações (SAVIANI, 2013, p. 13).

Para o autor, a constituição do conhecimento e a intervenção do professor são instrumentos fundamentais para realizar o ensino e aprendizagem dos conteúdos do modo que apreendeu as relações sociais e se coloca de forma a viabilizar a apreensão por parte dos alunos, realizando assim, a mediação entre o aluno e o conhecimento, porque o aluno não aprende sozinho a partir da construção de hipóteses, ou por meio de sua subjetividade individual em relação com o objeto; é preciso a tarefa profícua do professor, com a realização do planejamento intencional, com a escolha das metodologias, a verificação da aprendizagem, o acompanhamento da atividade, e, esta questão não se realiza porque tem que apresentar resultados para o MEC, mas porque, compreende-se a necessidade de desenvolver as formas mais elaboradas de conhecimentos com os filhos das classes trabalhadoras.

Considerações Finais

Partindo do pressuposto de que a classe burguesa possui força material dominante e intelectual na sociedade, considera-se fundamental encontrar formas de enfrentamento para se contrapor às pedagogias hegemônicas e gerar um papel de transformação social nos processos de formação inicial e continuada de professores com capacidade de atuar como agentes pensantes e organizadores do trabalho pedagógico dos filhos da classe trabalhadora.

As questões que foram evidenciadas nas pesquisas apontadas neste estudo mostram muito bem esse corte; é como se os professores alfabetizadores tivessem em suas mãos um currículo diferenciado, em que daria conta de alfabetizar com os conteúdos a partir do letramento em língua portuguesa e matemática, e por três anos consecutivos, sendo que o aprendizado dessas crianças foi medido pela prova ANA, mostrando o quanto esses processos da política do Governo Federal estavam equivocados.

Fica evidente que os processos subjetivos e as relações envolvidas entre ensino e aprendizagem de professores e alunos para fazer avançar na essência da escola como instituição responsável, de fato, com o aprendizado dos conteúdos em suas formas mais ricas e desenvolvidas, estão comprometidos, primeiro pela forma de organização do trabalho pedagógico que prioriza um currículo que se trabalha letramento de língua portuguesa e matemática. Outra questão evidenciada são as relações constituídas para manutenção de recursos pedagógicos para a realização do trabalho pedagógico, bem como a expropriação do fruto do seu trabalho, que aparentemente parece ser sustentado nas relações sociais subjetivas dos professores que trabalham com os ciclos de alfabetização.

O fato de entendermos que a relação teoria e prática não se coadunam é uma discussão consumada e equivocada, sendo tratada a partir das teorias reflexivas, provocando o recuo da teoria, e de certa forma parece influenciar entre os professores durante seus relatos a não importância da teoria. Entende-se que os problemas do fracasso escolar nas séries iniciais não sejam de responsabilidade dos professores, contudo, essa concepção influencia no pensamento subjetivo dos professores, que passam a assumir a responsabilidade do fracasso escolar frente aos indicadores demonstrados pelos resultados das avaliações externas.

Entende-se que a escola precisa cumprir seu papel como instituição e ser estruturada e financiada pelo órgão competente, para que se cumpra a responsabilidade de ensinar toda uma geração.

Nesse sentido, defende-se aqui uma formação de professores ampliada às séries iniciais a partir da pedagogia histórico-crítica, que concebe o sujeito como ser histórico concreto social orientando-o como de ponto de partida o trabalho como princípio educativo e considere a unidade dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, sem recuo da teoria, mas buscando superar, por incorporação, os conhecimentos fundamentais para formação filosófica, política, artística, considerando as subjetividades dos sujeitos professores e alunos como uma perspectiva de desenvolvimento da consciências por meio dos conteúdos culturais científicos dos culturais das disciplinas, e não por meio de um trabalho isolado, repetitivo e subjetivamente alienado da práxis social.

Referências

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BANCO MUNDIAL. Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento. Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. RESUMO EXECUTIVO, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BENSAID, Daniel. **Marx, manual de instruções**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional de Alfabetização: Relatório 2013-2014**: volume 2: análise dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2015. 120 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, n. 12, seção 1, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 27-34, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 45-85.

HARGREAVES, Andy *et al.* **Apreendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Novas configurações do trabalho docente. In: NETO, Cabral Antônio; OLIVEIRA, Andrade Dalila; VIEIRA, Fraga Livia (Org.). **Trabalho docente: desafios no cotidiano da educação básica**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013. p. 253-269.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMACHI, Elysangela Koglin Ulo; NASS Isabelle Rittes; ZUCOLOTTI, Marcele Pereira da Rosa. Produção de subjetividades e convivência escolar. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662>. Acesso em: 16 mar. 2022.

MARIANA, Bonfim Fernando. Miséria do trabalho docente, autogestão e a educação básica no Rio Grande do Norte. In: NETO, Cabral Antônio; OLIVEIRA, Andrade Dalila; VIEIRA, Fraga Livia (Org.). **Trabalho docente: desafios no cotidiano da educação básica**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013. p. 97-157.

MARX, Karl. **Manuscritos: economia y filosofia (décima reimpresión)**. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, Almeida Raquel. O método materialista dialético e a consciência. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 79-96.

NORMAND, Romuald. Liderança e nova gestão pública: a dimensão profissional esquecida das organizações escolares. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* (Org.). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão educador: perspectivas globais e comparativas**. Tradução de Alexandre Kappaun. Revisão da tradução de Dalila Andrade Oliveira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 301-331.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: _____. *et al.* (Org.). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão educador**: perspectivas globais e comparativas. Tradução Alexandre Kappaun. Revisão da tradução de Dalila Andrade Oliveira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 271-300.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 131-152.

SAVIANI, Dermeval. **Perspectiva marxiana do problema subjetividade intersubjetividade**. In: CONFERÊNCIA PROFERIDA NO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO. Passo Fundo, RS, 2003. Disponível em: <https://www.escolapcdob.org.br> Acesso em: 09 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Lúcia Almeida da; SANTOS, Nair Iracema Silveira. Subjetividade e trabalho na educação. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. XI, n. 4, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/.pdf> Acesso em: 21 mar. 2022.

SILVA, Solange Pereira da. **Concepções pedagógicas e formação continuada de professores alfabetizadores**: uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Arquipélago do Marajó/município de Breves. 2021. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2021.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Recebido em 27 de abril de 2022.

Aceito em 22 de junho de 2022.