

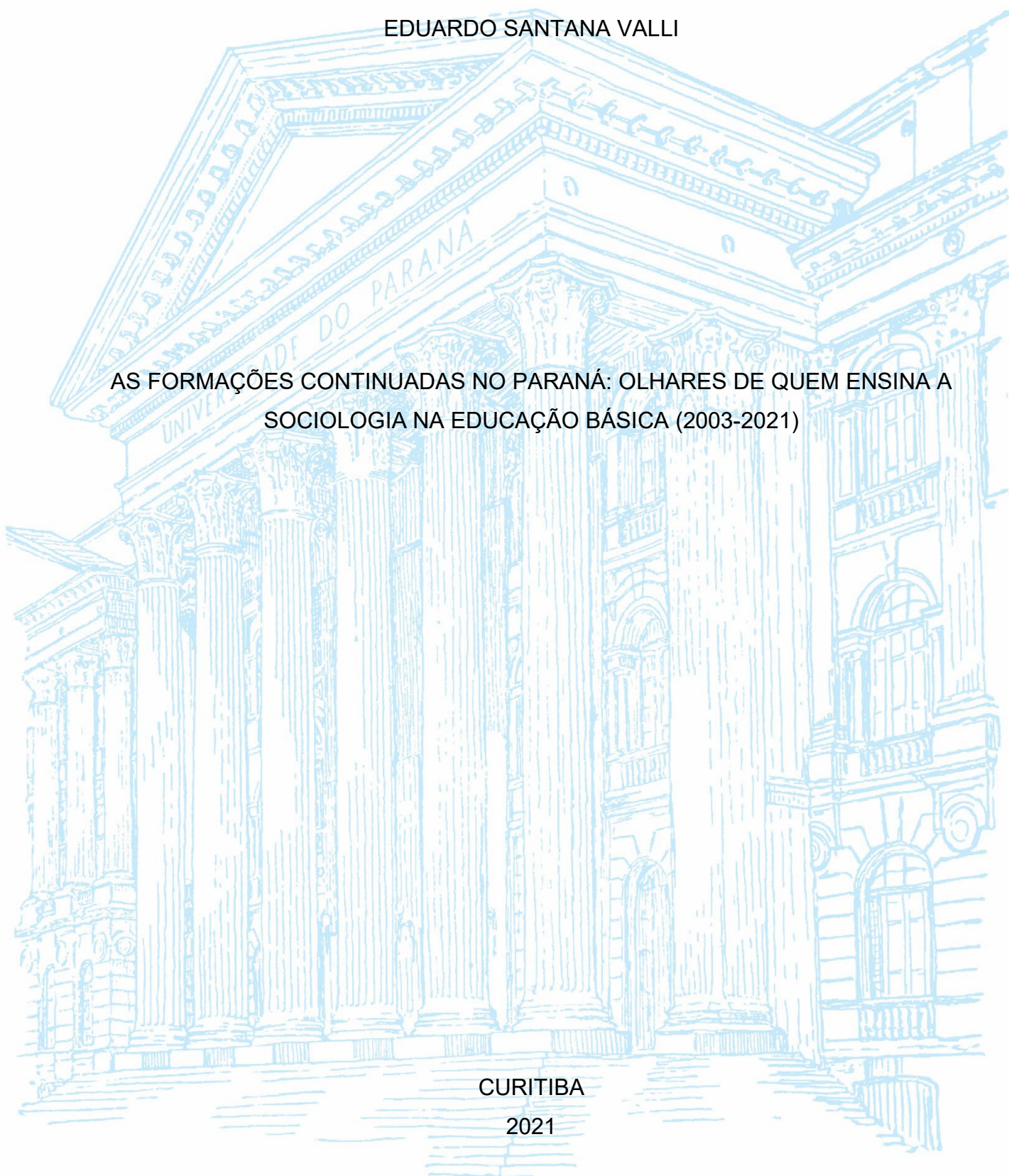
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EDUARDO SANTANA VALLI

AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NO PARANÁ: OLHARES DE QUEM ENSINA A  
SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2003-2021)

CURITIBA

2021



EDUARDO SANTANA VALLI

AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NO PARANÁ: OLHARES DE QUEM ENSINA A  
SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2003-2021)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio), Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná (UFPR), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Fagner Carniel.

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Aparecida Noeli Furquim Geffer – CRB 9/1309

Valli, Eduardo Santana

As formações continuadas no Paraná: olhares de quem ensina a sociologia  
na educação básica (2003-2021) / Eduardo Santana Valli. – Curitiba, 2021.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Fagner Carniel.

1. Sociologia (Ensino médio). 2. Professores de sociologia. 3. Professores -  
formação. 4. Paraná. Secretaria da Educação. I. Carniel, Fagner. II. Título

CDD – 300.712



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA EM REDE  
NACIONAL - 25016016039P8

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **EDUARDO SANTANA VALLI** intitulada: **As Formações Continuadas no Paraná: olhares de quem ensina sociologia na Educação Básica (2003-2021)**, sob orientação do Prof. Dr. FAGNER CARNIEL, 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, 27 de Setembro de 2021.

Assinatura Eletrônica

27/09/2021 17:17:13.0

FAGNER CARNIEL

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

28/09/2021 08:38:40.0

ALEXANDRE JERONIMO CORREIA LIMA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ)

Assinatura Eletrônica

29/09/2021 14:01:08.0

ANGELA MARIA DE SOUSA LIMA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu orientador Fagner Carniel, que teve incrível paciência e generosidade durante toda a caminhada do mestrado, sem você a conclusão desse trabalho definitivamente não seria possível. Saio mestre, mas também um melhor professor e pessoa, muito disso se deve ao importante lugar de confiança que você reservou nesse caminho.

Aos meus pais, Marcos e Rose, que acreditaram nos meus sonhos mesmo quando eu não acreditei, sem vocês nada teria sentido. A minha irmã Carol, que trouxe para minha vida Lívia e Pietro, meus amores.

A Valéria, que entrou na minha vida com um despertar sociológico para a realidade, se tornou uma inspiração na docência e uma grande amiga. A partir da nossa relação, pude conhecer a Juliana, que traz muita racionalidade (cientificamente comprovada em 98% do tempo) e cuja amizade me ajuda demais no caminhar. Nesse espaço que nos aproxima, Mayara também entrou em meu coração, sendo grande amiga e a melhor companhia para um pré-carnaval. Nosso amor pela Mafa une demais esse grupo de apoio e sem vocês eu não sou nada.

Aos amigos que me acompanham desde os tempos de graduação, cujos vínculos sobreviveram as discordâncias sobre política, cultura, economia e qual a melhor lista de reprodução para nossos encontros nos últimos anos. Amanda, importante confidente e uma das melhores ouvintes que já conheci, te amo; A Fran (Neka) que foi com a minha cara desde o princípio, sendo uma grande companheira e seguiu para o maior acerto da vida se tornando massoterapeuta, para salvar minha coluna semanalmente durante as tensões da escrita; A Isa, que não deixou a distância física ser um abismo em nossa amizade; Andy, que segue sendo a pessoa que mais discorda de qualquer convicção minha (e às vezes tem razão); Gecia, que sempre me apoiou na caminhada e se preocupou em ser uma grande amiga; Ingrid, que sempre rende bons momentos e histórias com sua espontaneidade; Ao Michel, pela parceria e paciência de morar na mesma casa que um ansioso 24x7, sempre oferecendo leveza para meus momentos difíceis. Por último, mas de nenhuma forma menos importante, Kamilla e Laylon, que junto da minha pessoa, formam esse pequeno esquadrão de víboras, existente em qualquer grande grupo de amigos, e torna os dias mais alegres, mesmo quando não há muito para isso. Obrigado, por cada momento.

Ao Geninho, que foi meu aluno e hoje é um grande amigo, partilhando simultaneamente identidades e diferenças que nos aproximam todos os dias, ocupando um lugar de me conhecer como poucos. Allef e Letícia, que seguem sendo amigos, me apoiando na caminhada e oferecendo importante parceria em tempos tão difíceis. A Mariana, que foi minha aluna e segue sendo uma estudante brilhante que ocupa um lugar muito bom em meus pensamentos.

A Daíne e Dani, que a partir da convivência de trabalho passaram a fazer parte dos pequenos grupos de amigos que aprendi a ter na vida adulta, me dando segurança nas aflições do dia a dia e trazendo lucidez nas difíceis situações impostas na vida docente, mas também partilhando do melhor que há nas relações maduras de amizade.

Ao Fe, que reapareceu num momento que eu precisava de toda a leveza que ele pode oferecer, me fazendo tão bem... independentemente dos rumos posteriores desse respiro, trouxe o Romeu para minha coleção de amores não óbvios e por esses motivos sou grato.

Aos colegas de mestrado, que me proporcionaram bons momentos de convivência, importantes questionamentos e reflexões que me alçaram para lugares que não conseguiria chegar sozinho.

A todo corpo docente do ProfSocio, que acredita na formação qualificada de professores da Educação Básica. Um especial destaque para as professoras Simone Meucci, Valéria Floriano e para o professor Leonardo Campoy que tiveram sempre um olhar extremamente atencioso durante nossas trocas.

A professora Angela Lima e ao professor Alexandre Lima, que em sua generosidade, sugeriram caminhos interessantíssimos que se materializaram nessa pesquisa.

## RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de realizar um estudo sobre as Formações Continuidas de Sociologia ofertadas aos professores de Ensino Médio do Paraná pela SEED/PR. Com base nas observações exploratórias que dimensionam continuidades e descontinuidades de diversos programas de formação continuada direcionados para os docentes da rede estadual paranaense, nessa pesquisa optou-se por coletar as opiniões de professores de Sociologia sobre as formações recebidas por intermédio de pesquisas de profundidade. Para organizar sistematicamente essa investigação, separamos o seguinte elemento problematizador: qual a percepção de professores de Sociologia sobre as formações continuadas no Paraná e sobre a sua disciplina na Educação Básica? Com três operações específicas que visam responder o problema proposto: 1) contextualizar o olhar docente sobre as estruturas educacionais; 2) apresentar os programas de formação continuada ofertados pela SEED/PR entre os anos de 2003 e 2021; 3) analisar as percepções dos professores entrevistados sobre a formação continuada e a Sociologia na Educação Básica. Como a abordagem assinala o uso de entrevistas de profundidade, a construção metodológica das fontes orais é articulada a partir das contribuições de Alessandro Portelli, que indica um caminho significativo na produção e cuidados com os registros orais. A centralidade deste objeto de pesquisa exige um cuidado específico com a compreensão da função social do professor de Sociologia e como esta é entendido pelo Estado. Para isso as contribuições de Agnes Heller sobre a interpretação do cotidiano, especificamente da identificação das funções que os papéis sociais carregam se fazem presentes no trabalho. Ao final da pesquisa, foi possível identificar que as distintas gestões inseridas no recorte temporal delimitado tiveram tratamentos distintos para as formações continuadas, sendo que estas tiveram um momento de criação de diversos programas entre 2003 e 2010, com uma sequência de desmontes nos governos seguintes. Os entrevistados forneceram distintas contribuições sobre os temas abordados, apontando caminhos que indicam a significância da Sociologia no Ensino Médio, bem como as possíveis visões políticas para a redução do espaço dessa disciplina. Palavras-chave: Formação Continuada. Sociologia no Ensino Médio. SEED/PR.

## **ABSTRACT**

The present work aims to accomplish a study about the Sociology Continuing Education offered to high school teachers in the state of Paraná (SEED/PR). Based on exploratory observations which measure the permanence or not of many continuing education programs which were direct to the teacher from education public system of Paraná state, in this research it was decided to collect the opinions of Sociology teachers about the formation received through in-depth research. In order to organize this investigation on a systematically way, we have separated the following problematizing element: what is the perception of sociology teachers about continuing education in Paraná state and about their subject in elementary education? There are three specification which aim to solve the question: 1) contextualize the teachers' view about education structure; 2) present the continuing education programs offered by SEED/PR between 2003 and 2021; 3) analyzing the perceptions of the teachers who were interviewed about the continuing education and the Sociology in elementary education. As the approach emphasizes the use of in-depth interviews, the methodological construction of oral sources is articulated together with the Alessandro Portelli contributions, who indicates a significant path in the production and care of oral records. The centrality of this object's research which requires a specific care with the understanding of the social function that the Sociology teacher has and how it is understood by the Paraná state. For this, the contributions of Agnes Heller about interpretation of everyday life, specifically the identification of the functions that social roles carry. By the end of this research, it was possible identify that the different managements, which were inserted on delimited time frame, had different processing for continuing educations, created in various programs between 2003 and 2010, with a sequency of dismantle in the following governmental management. The interviewers have given distinct contributions about the themes mentioned, showing the path which indicates the significance of Sociology for high school, and the possible politics visions for the reduction of this subject.

Keywords: Continuing education. Sociology in High School. SEED/PR.



## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ALeP	- Assembleia Legislativa do Paraná
APP	- Associação dos Professores do Paraná
BID	- Banco Internacional do Desenvolvimento
Celem	- Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCE	- Diretrizes Curriculares Estaduais
DEB	- Departamento de Educação Básica
DPEB	- Departamento de Programas para a Educação Básica
EaD	- Ensino a Distância
FAD	- Formação em Ação Disciplinar
GTR	- Grupos de Trabalho em Rede
Ideb	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituição/Instituições de Ensino Superior
NRE	- Núcleo/Núcleos Regional/Regionais de Educação,
PL	- Projeto de Lei
PT	- Partido dos Trabalhadores
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMN	- Partido da Mobilização Nacional
PODE	- Podemos
PPD	- Programa Paraná Digital
ProfSocio	- Mestrado Profissional de Sociologia
PSD	- Partido Social Democrático
PSDB	- Partido da Social-Democracia Brasileira
PSI	- Processo Seletivo Interno
PSoL	- Partido Socialismo e Liberdade
PUCPR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
REA	- Recurso Educacional Aberto
SEED/PR	- Secretaria da Educação e do Esporte no Paraná
SETI	- Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
UCG/PUC Goiás	- Universidade Católica de Goiás/Pontifícia Universidade Católica de Goiás
UF	- Unidade Federativa

UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UFPeI	- Universidade Federal de Pelotas
UNINTER	- Centro Universitário Internacional
UTP	- Universidade Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 A COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA PARA ALÉM DO “SER BOM PROFESSOR”.....</b>	<b>20</b>
2.1 O SER PROFESSOR COMO ALGO SUBJETIVO E AS ESCOLHAS POSSÍVEIS DENTRO DAS ESTRUTURAS.....	21
2.2 EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	31
2.3 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E O LUGAR DE CADA CRÍTICA. ....	44
<b>3 A GESTÃO DA SEED/PR NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS ENTRE 2003 E 2010.....</b>	<b>50</b>
3.1 AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NA GESTÃO REQUIÃO.....	51
<b>4 OS GOVERNOS: RICHÁ E RATINHO JR. NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>82</b>
4.1 BETO RICHÁ E AS FORMAÇÕES CONTINUADAS.....	83
4.2 RATINHO JR. E A HERANÇA DO LEGADO DE RICHÁ.....	105
<b>5 OS OLHARES SOCIOLÓGICOS: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA .....</b>	<b>107</b>
4.1 A ESTRUTURAÇÃO DAS ENTREVISTAS. ....	108
4.2 BREVES PERFIS.....	118
4.3 OS DIFERENTES OLHARES SOBRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS E A SOCIOLOGIA .....	138
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>169</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A entrada no Mestrado Profissional de Sociologia (ProfSocio), em 2019, representa o desejo duplo de me tornar um professor melhor e desenvolver um trabalho de pesquisa que ofereça uma potência de qualificação aos colegas sociólogos e sociólogas, que atuam como docentes no Ensino Médio. A expectativa era aproveitar a oportunidade ofertada pelo Programa e construir materiais didáticos ou projetos de intervenção pedagógica que subsidiassem a abertura de novos cursos de formação continuada para quem atua no ensino de Sociologia, mas não teve a possibilidade de retornar aos bancos universitários e depende do Estado para aprofundar seus saberes acadêmicos e profissionais.

No entanto, minhas intenções iniciais modificaram-se a partir de três contingências processuais concomitantes: 1º conheci diferentes realidades educacionais, que condicionam diferentes visões sobre o ensino de sociologia, por intermédio dos colegas discentes no ProfSocio/2019; 2º realizei debates com docentes do ProfSocio, que me auxiliaram na percepção de dois movimentos possíveis dentro do meu recorte de interesses acadêmicos: o ensino da Sociologia no Ensino Médio e o ensino da Sociologia no Ensino Superior; 3º me aproximei de técnicos e técnicas pedagógicas da atual Secretaria da Educação e do Esporte no Paraná (SEED/PR), cuja experiência tornou possível o conhecimento do enorme trabalho docente envolto na construção das pautas de formação continuada.

Quanto ao indicado como primeiro processo, no parágrafo anterior, pude perceber que nos reconhecimentos particulares dos colegas da turma de mestrado, sobre suas realidades escolares compartilhadas em aulas e nas conversas de corredor, residiam diferentes olhares sobre os aspectos práticos da abordagem da Sociologia no Ensino Médio. A relevância dessa percepção, está no posicionamento de contramão que me situei após aceitar que mudanças efetivas não aconteceriam apenas numa tentativa de homogeneizar a Formação Continuada de Sociologia. O esforço precisaria ser muito mais próximo de pensar num espaço formativo que acompanhe a carreira docente, e a especificidade da Sociologia. Esse movimento poderia criar uma rede de compartilhamento de experiências, na construção de uma operação sociológica para professores e alunos no Ensino Médio, se opondo ao rigor teórico acadêmico, sem alimentar o senso comum como forma dialógica na sala de aula.

O segundo fato se intersecciona ao primeiro, pois o retorno aos bancos universitários evidenciou que a composição acadêmica da Sociologia permite ao sociólogo clareza da Modernidade enquanto tema dessa área, e dos vínculos societários como grande objeto de estudo. Com especificidade em métodos e técnicas, que se afirmam por intermédio de longas jornadas de leitura e discussão em sala de aula, a Sociologia é apresentada ao graduando, com uma densidade que se distancia das possibilidades reais da discussão sociológica na maior parte das escolas públicas. Portanto, temos a percepção da prática docente de nossos professores de mestrado e as experiências compartilhadas dos colegas de pós-graduação, compondo uma *práxis* da mesma área, com diferenciações operacionais notórias. A discussão sobre a formação inicial do licenciado em Sociologia, me condicionaria a estabelecer um recorte sobre a forma como os cursos de licenciatura em Sociologia são ofertados. Para esse realizar esse movimento precisaria de uma limitação geográfica muito específica, como o município de Curitiba por exemplo, considerando os currículos construídos para essas ofertas em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, condições do trabalho docente, diferenciações iniciais, estruturais e análises dos cursos presenciais e dos ofertados no Ensino a Distância (EaD).

Mais do que exigir a construção de um novo objeto de interesses acadêmicos, para materializar um objeto de estudo na pesquisa, pensar na formação inicial do professor de Sociologia me colocaria em diálogo com um campo que não atendia minhas expectativas iniciais ao entrar no ProfSocio. Durante o processo de delimitação do objeto de pesquisa, mantive o foco de trabalhar com as formações continuadas. Me distanciando a ideia inicial, de propor um modelo de formação, passei a manter proximidade de um estudo sobre as Formações Continuadas de Sociologia, desde sua obrigatoriedade no Ensino Médio (BRASIL, 2008a).

Chegamos então, ao terceiro ponto crucial indicado no segundo parágrafo dessa introdução, pois a partir da interlocução com uma professora da rede estadual, em exercício na SEED/PR como técnica disciplinar de Sociologia, percebi que não seria tão simples transformar meus ideais pedagógicos em uma prática efetiva. Qualquer material, ou projeto educacional, que pretenda alguma efetividade no cotidiano da educação pública, precisa dialogar com um campo regional de saberes e poderes. A estruturação de um Estado que se revela no desenho que faz de seus projetos políticos específicos (nesse caso, pensa-se especificamente nas estruturas educacionais), sendo observadas por sujeitos que carregam suas concepções de

ensino (como resultado da trajetória profissional), me pareceu um caminho pouco explorado e importante para pensar na aplicação das políticas de formação continuada.

A apresentação dos três pontos decisivos nas escolhas feitas para essa pesquisa, pode criar a ideia de uma escala de acontecimentos sequenciais, porém conforme a alerta inicial: foram processos concomitantes. Isso significa que a troca com colegas e professores do ProfSocio, somada a busca pelo campo de pesquisa, mudaram a forma como meu objeto era observado e lapidado, tendo na pré-qualificação, um impacto decisivo para construir um olhar mais apurado sobre minhas fontes. Desse modo, renunciei ao objetivo inicial que consistia em formular uma proposta particular para a formação continuada. Optei por direcionar os esforços desta dissertação na investigação do próprio território de disputas pelos sentidos e significados da docência, possivelmente sugerindo alguns caminhos para que outros pesquisadores consigam elaborar suas estratégias de combate.

Num primeiro momento a elaboração de um projeto que relacionava alguns pensadores, com diversas categorias de análise sobre Educação e Estado brasileiro, foram os nortes que utilizei na elaboração da primeira versão do projeto de pesquisa. De acordo com as críticas apresentadas pelos professores avaliadores, durante a banca de pré-qualificação, percebi que a amalgama entre esferas de pensamento tão complexas, ofertavam um caráter ensaístico que no tempo que disponho para realizar a pesquisa não seria qualitativo.

Passei um tempo, juntando todas as críticas, em dúvidas que aos poucos foram ganhando corpo investigativo, centralizando os problemas estruturais do projeto de pesquisa submetido para a discussão de pré-qualificação. Os excessos teóricos, tanto em categorias de análise quanto em número de pensadores era o problema mais destacado, então logo me propus a pensar na teoria apenas quando um olhar sobre as minhas fontes de pesquisa estivesse mais apurado. Contando com preciosos momentos de orientação, fui aconselhado a pensar nas Formações Continuadas não apenas pelas pautas que compõe os documentos orientadores (protagonistas na primeira versão do projeto de pesquisa), mas considerar o trabalho dos técnicos de Sociologia que elaboraram esse documento.

Na primeira conversa com a técnica de Sociologia na SEED/PR, tive uma profunda decepção, pois acreditava que seria muito mais fácil acessar as pautas de Formação Continuada, mas para isso existia um tramite de solicitação que poderia

levar meses para ser atendido. O baque inicial foi um tanto brusco e saindo das instalações da SEED/PR contatei o meu orientador, que ouviu atentamente as inquietações e sugeriu um arquivamento dos áudios que continham minhas percepções sobre a experiência de conversar com a técnica de Sociologia. Acessando esses áudios, percebo que existem importantes identificações a respeito das pautas de formação continuada: 1º a indicação de contatar um técnico pedagógico de um Núcleo Regional de Educação (NRE), poderia ser um caminho facilitador ao acesso das pautas, se comparado a burocratização dos encaminhamentos para esse acesso dentro da SEED/PR; 2º Existe uma série de considerações a respeito das diversidades conceituais das escolas paranaenses (considerando escolas urbanas, rurais, do campo, de ensino técnico, entre outras), que o técnico pedagógico precisa fazer quando materializa a proposta de Formação Continuada disciplinar; 3º embora nos cargos de gestão da SEED/PR nem sempre sejam mantidos docentes, nos cargos de técnicos pedagógicos a maior parte é composta por professores que (por intermédio de convites) saem da sala de aula e assumem funções dentro da SEED/PR ou nos NRE; 4º o contato com esses técnicos me coloca em contato com os critérios utilizados para elaboração das Formações Continuadas, e isso é uma potencialidade na compreensão desses documentos.

As informações apresentadas são a busca por expor a caminhada dentro da pós-graduação, na tentativa de compreender o que as Formações Continuadas de Sociologia ofertam enquanto campo de pesquisa. Encontrei esse caminho estabelecendo o seguinte problema de pesquisa: qual a percepção de professores de Sociologia sobre as formações continuadas no Paraná e sobre a sua disciplina na Educação Básica? A relação entre as formações continuadas e a Sociologia não são apenas relacionadas pela especificidade na qual se espera de pesquisas desenvolvidas dentro do ProfSocio. O objeto geral de análise, que está centrado nas propostas de formação continuadas que partiram da SEED/PR, justifica a aproximação entre uma reflexão dos programas formativos direcionados aos professores da rede estadual e a Sociologia. Existe um reconhecimento de que a partir do ano de 2003, a SEED/PR realizou diversos movimentos em torno da construção de um campo disciplinas para a Filosofia e para a Sociologia no Ensino Médio. Dessa forma, considerar esse ano como o ponto de partida ajuda na contextualização disciplinar da Sociologia e na reflexão sobre uma gestão que inaugurou um campo para a disciplina no Paraná, junto a alguns programas de formação continuada.

Dentre as possibilidades que a problematização levanta, o objetivo geral da pesquisa é entender o processo de constituição das formações continuadas para os professores da rede estadual a partir do ano de 2003. Essa intenção não se refere apenas por ter no Paraná a Unidade Federativa (UF) que estou inserido (embora a investigação seja iniciada por esse motivo), mas por identificar uma relação específica desse estado com a Sociologia. Antes da obrigatoriedade da disciplina (BRASIL, 2008a), a Sociologia possuía um campo de discussão dentro da SEED/PR, pois no início da gestão de Roberto Requião (PMDB, 2003-2010), professores de Sociologia ocupavam cargos técnicos pedagógicos e o primeiro concurso para docentes da rede estadual dessa gestão também abriu espaço para contratação de licenciados em Ciências Sociais/Sociologia (no ano de 2004). Dessa forma, o recorte temporal estabelecido se estende entre os anos de 2003, no qual busco compor a organização da SEED/PR na gestão de Roberto Requião, até o ano de 2020 em que datam as conversas exploratórias a respeito do meu campo de pesquisa, informações recentes das Formações Continuadas de Sociologia e uma compreensão das transformações da SEED/PR nesse período.

Existem três Projetos Políticos Estaduais eleitos no recorte temporal: Roberto Requião (PMDB, 2003-2010), Beto Richa (PSDB, 2011-2018) e Ratinho Jr. (PSD, 2019 – atualmente). Esses governos serão caracterizados a partir das ações específicas que cada um dos governantes direcionou para a rede estadual de Educação, considerando as Formações Continuadas, que envolvem um complexo entre aperfeiçoamento profissional, carreira e valorização docente. A compreensão do funcionamento da SEED/PR é fundamental para conseguir entender a relação entre o Projeto Político vigente e os esforços perceptíveis, ou não, para as formações continuadas. Considerando esse panorama o problema que conduz essa pesquisa é: qual a percepção de professores de Sociologia sobre as formações continuadas no Paraná e sobre a sua disciplina na Educação Básica?

Os objetivos específicos que visam responder a problematização norteadora são: 1º contextualizar o olhar docente sobre as estruturas educacionais; 2º apresentar os programas de formação continuada ofertados pela SEED/PR entre os anos de 2003 e 2020; 3º analisar as percepções dos professores entrevistados sobre a formação continuada e a Sociologia na Educação Básica. As fontes que farão parte dessa pesquisa são primárias, considerando documentos normativos que tive acesso das Formações Continuadas, decretos legais que caracterizam demandas



institucionais e fontes orais, produzidas a partir de entrevistas de profundidade. Para estas entrevistas, pontuei alguns critérios na procura e escolha de entrevistados que se tornarão objetos de estudo a partir dos relatos sobre suas experiências profissionais.

A escolha dos três entrevistados foi feita a partir do seguinte critério: ter atuado, ou ser professor de Sociologia no Ensino Médio do Paraná dentro do recorte temporal estabelecido (2003-2010). Dessa forma, consegui selecionar Valéria, que foi contratada no primeiro concurso para sociólogos licenciados no Paraná no ano de 2004. O segundo escolhido para entrevista é Affonso, que atua como professor efetivo da rede estadual paranaense desde o ano de 2010. A terceira entrevistada foi Elizandra, que possui trajetória como professora que antecede 2003, tendo alguns anos de hiato na sua atuação como docente, retornando para a rede estadual em 2007 como professora em contrato temporário e assumindo uma vaga de concurso em 2013. Os entrevistados foram selecionados após o estabelecimento de contato com diversos técnicos pedagógicos que conheci fazendo o mapeamento das possibilidades investigativas que o tema das formações continuadas me ofereceria enquanto pesquisa.

Ainda que a formação docente ocupe uma discussão central dessa pesquisa, os referenciais teórico e metodológico que compõe as categorias de análise e as ferramentas práticas não dialogam diretamente com a Educação. Isto significa, que não busquei autores que conceituam aspectos pedagógicos, priorizando identificar vertentes teóricas que embasam as formações continuadas. Os interesses que rondam os objetivos específicos se relacionam diretamente com os projetos políticos educacionais, exigindo uma historicização das formações continuadas ofertadas pela SEED/PR. Dessa forma existe um duplo aspecto das operações objetivadas: interpretar o passado institucional das formações continuadas no Paraná com o leque de fontes documentais, e identificar a compreensão que os entrevistados têm sobre as Formações Continuadas. Nesse sentido me ancoro em referenciais que ofertam solidez de método para abordagem das fontes orais e categorias de análise para compreensão da função social do professor.

Pensando na oralidade como uma forma capaz de fornecer elementos que remontam o passado e seus significados para os agentes históricos que compõe, encontrei no texto *O que faz a história oral diferente* (PORTELLI, 2012) e em *História oral como arte de escuta* (PORTELLI, 2016) substância adequada para a proposta.

Alessandro Portelli descreve com clareza os caminhos que podem ser vantajosos quando a oralidade é utilizada na busca pela interpretação do passado. Ofertar uma possibilidade de voz para os sujeitos que compõe os bastidores da formalidade apresentada em decretos, diretrizes e pautas formativas, pode revelar “aspectos desconhecidos de eventos conhecidos” (PORTELLI, 2012, p. 31). Nesse sentido, as entrevistas entram como a possibilidade de uma narrativa ativa sobre os sujeitos que aparecem periféricamente na formalidade burocrática do Estado, da Educação e no ensino de Sociologia das escolas paranaenses.

De acordo com Portelli, as fontes orais oferecem um grau diferente de credibilidade, pois os relatos coletados em entrevistas sempre precisam passar por uma apurada verificação, que se distancia da tentativa de encontrar nas fontes primárias (como documentos oficiais) uma afirmativa máxima que valide o registro oral. A checagem das fontes orais precisa estar comprometida com o exercício de percepção do entrevistado, da sua relação com aquilo que está declarando, com seus interesses, com suas oscilações de voz, com a maneira como narra, pois, isso permite identificar a forma como o este vê a realidade ao seu redor (PORTELLI, 2012, p. 32). As contribuições de Portelli assumem necessários elos de compreensão dos entrevistados, desde as percepções que pude ter nos primeiros contatos, com a forma como descrevem suas visões de mundo, nas suas escolhas de palavras e em posturas de segurança ou insegurança na busca pelas memórias de seu trabalho.

Como contribuição teórica principal separei as obras *O cotidiano e a História*, de Agnes Heller (2014) e *A miséria da teoria* de E. P. Thompson (1981). Dentre os motivos que justificam o uso da obra de Heller existem dois que ocupam centralidade: 1) a autora fornece uma análise profunda sobre como a interpretação do cotidiano no passado, serve de elemento revelador dos sujeitos que compõe os mais variados movimentos históricos; 2) a descrição dos *papéis sociais* (HELLER, p. 115), serve como uma categoria de análise dos discursos dos entrevistados, considerando as motivações e inquietações que conduziram suas ações, a partir das funções cristalizadas no trabalho, que podem ser compreendidas como funções sociais correspondentes aos cargos que ocuparam/ocupam. Thompson entra na proposta dessa pesquisa com o dispositivo teórico de experiência (1981, p.180), fornecendo importantes elementos críticos que permitem identificar as ausências da experiência docentes em distintas narrativas advindas das análises de fontes documentais.

A articulação de Heller, na referida obra (HELLER, 2014), cria um aspecto inicial da operação historiográfica clássica: uma interpretação do passado pelo passado, tipologia das fontes e a postura de passividade narrativa cristalizadas no estereótipo do historiador. Mesmo com a discutível representação limitada do historiador feita nesse parágrafo, é inegável que o desenho dessa pesquisa caminha pelos arquétipos clássicos da História e não seria a pauta na Sociologia no Ensino Médio paranaense que configuraria uma operação sociológica necessariamente. Porém, a discussão proposta está centralizada na compreensão de percepções acerca da realidade, que configuram uma análise do passado, mas não se fecha em si mesmo, logo que a produção de sentidos dos sujeitos assume destaque essencial. A compreensão faz formações continuadas no Paraná, nos posiciona na busca por uma interpretação do passado, que na inserção de entrevistados, dimensiona a possibilidade de identificação de vínculos societários.

Como organização estrutural dessa pesquisa o seguinte esquema de capítulos está proposto: no segundo capítulo (considerando a Introdução como primeiro), faço um mergulho na minha trajetória profissional e acadêmica, descrevendo a minha relação com a Sociologia desde o Ensino Médio, para o Ensino Superior e na prática docente. Esse primeiro capítulo foi pensado para buscar no gênero autobiográfico (BUENO, 2002) a potencialidade de explicitar a construção do olhar docente sobre as estruturas que está condicionado e suas possibilidades de ação. Não se trata de uma tentativa em criar, a partir da minha trajetória acadêmica e profissional, uma ideia romantizada da Educação, ou das potencialidades da Sociologia nos contextos escolares que atuei, como uma trajetória exemplar. Cumprir com o primeiro objetivo específico foi o horizonte na organização desse capítulo, pois pude expor e refletir sobre os caminhos que conduziram minha entrada no ProfSocio, me inserir como sujeito histórico e apresentar um olhar docente sobre a Educação e a Sociologia no Ensino Médio.

O terceiro capítulo foi estruturado com a intenção de apresentar as percepções de organização da SEED/PR em torno das formações continuadas no governo de Roberto Requião, portando entre os anos de 2003 e 2010. O quarto capítulo aborda os governos de Beto Richa e Ratinho Jr, contextualizando as formações continuadas oferecidas entre os anos de 2010 e 2020. A imersão entre esses capítulos é fundamentalmente bibliográfica, dialogando com diversas bibliografias que ajudaram a compor um panorama geral das formações continuadas

no Paraná ao longo de 17 anos. Com esses capítulos, fizemos uma base contextual para que as entrevistas sejam inseridas no quinto capítulo, que conta com uma explanação do quadro teórico-metodológico que sustentou as entrevistas, passando para uma apresentação dos entrevistados pela criação de perfis, chegando as exposições das opiniões que estes possuem sobre as formações continuadas e a Sociologia na Educação Básica.

Como as entrevistas pretendem relacionar percepções dos professores sobre a sua área, tivemos como hipótese encontrar nos relatos dos entrevistados afirmações que considerassem a oferta de formações continuadas insuficiente e a Sociologia na Educação Básica sendo um campo oposto ao da formação acadêmica na área. Fomos surpreendidos por muitas respostas, pois as entrevistas em profundidade deram aos entrevistados a possibilidade de justificar suas opiniões, chegando em diferentes lugares tanto nas opiniões sobre a Sociologia quanto nas formações continuadas.

Por conta da pandemia, as entrevistas aconteceram por intermédio das ferramentas de conferência e não puderam ser gravadas presencialmente. A transcrição das entrevistas foi a etapa que ocupou a maior parte do tempo dedicado na pesquisa, pois as ferramentas digitais para transcrição de entrevistas longas não captam a essência de manter a originalidade entre o que está sendo dito e a forma como o registro deve ser mantido. Por esse motivo, optei por fazer todas as transcrições ouvindo os diálogos, retornando no que foi dito para fazer as marcações de espaçamento de tempo e reorganizações de frases. Ao todo as transcrições somaram 100 páginas e embora saiba que muitos pesquisadores conseguem estimar o tempo dedicado nessa atividade, o fluxo irregular de tempo que tive para esse processo não me permitiu fazer essa estimativa. Embora Heller (2014) e Thompson (1981) tenham sido os principais referenciais teóricos, Demerval Saviani (1996) também foi inserido no decorrer do texto com leves pinceladas teóricas que nos ajudaram a compreender especificidades dos saberes educacionais em meio as análises das formações continuadas.

## **2 A complexidade da docência para além do “ser bom professor”**

Escrever esse capítulo foi um desafio duplo: primeiramente de construir um texto que possuísse as ambientações necessárias para a compreensão do meu esforço nessa pesquisa, e na segunda somatória por escrever um texto em primeira

pessoa, acessando memórias que ficaram guardadas sem nunca imaginar que precisaria colocá-las no papel. O motivo pelo qual estou inserido ativamente como sujeito histórico e também narrador é muito simples: explicar a importância que se tem ao pensar educação pelos olhos de um professor, na busca pela construção de um campo melhor definido para a Sociologia no Ensino Médio.

Os marcos temporais apresentados nesse capítulo, são aqueles que considero fundamentais para explicitar a minha relação como aluno de Sociologia, para acadêmico e professor da disciplina, portanto, os anos entre 2011 e 2020. Os desencantamentos descritos nesse processo, em momento algum, fazem parte da criação de um olhar pessimista sobre a realidade, são apenas parte do processo. Esse trabalho é feito por pessoas que acreditam numa saída, desde que sempre se avalie o ponto que se está falando e os alcances que pretende ter com seu olhar.

## 2.1 O ser professor como algo subjetivo e as escolhas possíveis dentro das estruturas.

O gênero autobiográfico costuma ser pouco utilizado pelos regimes discursivos mais valorizados na sociologia brasileira (BUENO, p. 13). Porém, o receio de reificação da ideologia individualista moderna, somado ao temor pela desconexão com a realidade objetiva dos fatos sociais acabou encobrindo, por muito tempo, o potencial heurístico deste estilo narrativo. Em particular, a capacidade que estes relatos auto referenciados possuem para abrir espaço, em meio aos processos analíticos de conceitualização das experiências humanas, percepções, materialidades, parcialidades, enraizamentos e engajamentos políticos com o mundo. Considerando essas capacidades, este capítulo segue com uma narração da minha trajetória profissional, adentrando entre os anos 2014 e 2019 para ambientar a realidade educacional, tal qual pude perceber. A apropriação do método autobiográfico é, portanto, uma busca pelos diversos contextos que envolvem a escola e a percepção do professor sobre suas necessidades profissionais. Passar de uma trajetória, que expressa um olhar sobre a docência, para lançar outras vozes, que compõe ações de docentes no âmbito da política pública, é um esforço que se afirma na expectativa de que “toda *práxis* humana é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais.” (BUENO, p. 13)

Partindo do princípio metodológico explicitado acima, sigo com a contextualização da primeira vez que entrei em uma sala de aula, na condição de

professor. Foi em 2014, no município de Tijucas do Sul-PR, para um contrato temporário de substituição (resultado de licença-prêmio<sup>1</sup>) entre os meses de abril e junho. Nessa época cursava o terceiro ano da licenciatura em História na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e assumi 33 horas-aula semanais para ministrar a disciplina de Geografia na rede estadual de ensino público.

É possível que um estudante de licenciatura assuma aulas na Educação Básica, contanto que consiga comprovar um mínimo cursado da graduação, sendo que os critérios para isso variam e no caso do Paraná, alteraram durante os anos em que me inscrevi nos processos de seleção. Até o ano de 2014 o critério para inscrição no Processo Seletivo Simplificado (PSS) era de seis meses cursados de uma licenciatura com comprovante de matrícula atualizado, no caso de professores<sup>2</sup>. A partir de 2015, o critério mudou para no mínimo de 25% cursados, estabelecendo pontuações maiores para aqueles que apresentassem 50% ou 75% concluídos de uma graduação em licenciatura plena. Esses critérios estabeleciam diferentes pontuações, para que uma listagem fosse feita de maneira simples: o inscrito insere sua formação, comprova em documentação e fica disponível para assumir aulas.

Como o último concurso público para professores na rede estadual do Paraná foi em 2013, nos últimos anos o contrato de professores pelo PSS se tornou necessário para que as escolas consigam compor seu quadro docente. Não sendo apenas para casos de substituição, por afastamento temporário ou definitivo de professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM), mas com grande quantidade de professores PSS que assumem aulas em fevereiro e seguem até o final do ano letivo com turmas. Minha trajetória está nesse contexto, pois em 2014, quando meu primeiro contrato de PSS foi feito, muitos professores que haviam prestado concurso em 2013, aguardavam as chamadas para assumir vagas no QPM.

Conforme apresentado, os candidatos a um contrato como professor em um PSS, obedecem a uma listagem de pontuação e conforme suas titularidades são comprovadas, as aulas disponíveis são distribuídas. No ordenamento para a distribuição de aulas existe a seguinte prioridade: primeiramente os professores do

---

<sup>1</sup> A licença-prêmio é concedida aos professores efetivos da SEED/PR da seguinte forma: a cada 5 anos de serviços prestados (após o período de estágio probatório) o docente pode solicitar a licença-prêmio que consiste num afastamento remunerado de três meses, que no ano de 2014 seria liberado, ou não, entre os meses de abril a junho ou outubro a dezembro.

<sup>2</sup> Para os cargos de: auxiliar de serviços gerais e técnico administrativo os PSS também era realizado, mas com diferentes critérios.

QPM assumem as horas-aula relacionadas ao seu padrão (pode ser 20h ou 40h, contando com hora-atividade), depois existe a possibilidade que estes professores assumam aulas extraordinárias (para aqueles que tem um concurso de 20h possam completar a carga horária de 40h, sendo na área específica de formação, ou em áreas correlatas<sup>3</sup>). Após os professores efetivos (QPM) assumirem toda a carga horária que lhes dispõe (e interessa), as disciplinas que estão sem professores são ofertadas aos candidatos por um contrato via PSS. Existe uma pontuação mais elevada para os candidatos a PSS com maior titulação: contando 75 pontos para licenciatura plena, podendo usar três especializações que totalizariam um máximo de 15 pontos e os 10 pontos restantes que deveriam ser preenchidos por tempo de experiência profissional (sendo que cada ano de docência conta 1 ponto).

No terceiro ano de graduação minha pontuação para assumir aulas de História era baixa. Mas como na listagem de PSS em geografia todos os candidatos que podiam assumir aulas já haviam sido convocados e por conta de licenças especiais terem sido concedidas a dois professores efetivos na mesma instituição, eu fui convocado para assumir aulas como professor nessa disciplina, em abril de 2014.

A situação de trabalho dos professores em contrato temporário, tem sido alvo de estudos por todo território nacional, no caso dos PSS no Paraná principalmente pelos programas de pesquisa de Educação e de Sociologia do Trabalho na UFPR. Considerando algumas abordagens acerca do governo de Beto Richa (2011-2018), existem apontamentos que indicam, nessa gestão, uma adjacência da educação pública do Paraná ao neoliberalismo, evidenciando redução da autonomia pedagógica e descontinuidade de melhorias nas condições para o trabalho docente (HORN; *et. al.* 2020). Assumindo que existe um campo de disputa conceitual (do espectro político em torno das marcas que cada governo estadual imputa na educação), retomaremos a discussão sobre as gestões de Beto Richa nos capítulos seguintes, mas é importante ressaltar que minha entrada como docente na educação básica acontece no ano de campanha, que culminou na reeleição de Richa.

Faço proveito da discussão acadêmica em torno da gestão executiva do Paraná e a Educação, por acreditar que esta, pode ser uma chave na compreensão do momento que marca o início da minha carreira docente, mesmo antes da conclusão

---

<sup>3</sup> Entende-se como área correlata todas as que fazem parte das definições em grandes áreas: Ciências Humanas, Naturais e Exatas.

da licenciatura. Ser um professor de contrato por PSS significava a minha entrada na escola para exercer profissionalmente competências, sobre as quais acreditava ter tido bom respaldo na faculdade. Mas significava também, enfrentar o desafio de atuar em uma disciplina que se distanciava da minha área de formação. Quando a distribuição das aulas disponíveis ocorreu, numa tarde de quarta-feira, fui informado pela documentadora da escola que iniciaria no dia seguinte com as turmas de Ensino Médio pela manhã, e algumas aulas a tarde em turmas de 6º, 7º e 9º Ano do Ensino Fundamental.

O medo e a ansiedade, foram sentimentos que invadiram meu corpo. A vontade de construir experiências profissionais qualitativas na docência e a solicitação do cancelamento no contrato de estágio pela Prefeitura Municipal de Tijucas do Sul-PR, somavam um caminho desejável, assustador e inevitável. Na noite do mesmo dia que assumi as aulas de geografia, fui chamado até o Colégio Estadual Kamilla Pivovar<sup>4</sup> para conversar com os professores que passei a substituir. Como os dois docentes foram informados sobre a contratação de um professor inexperiente, se prontificaram na tarefa de me informar a situação de cada turma.

A professora regente das turmas de Ensino Médio<sup>5</sup> e duas turmas de 9º ano, me mostrou os Registos de Classe que se encontravam com 50% da nota trimestral fechada, me indicando quais eram os livros didáticos de cada série e solicitando que eu fizesse a devolutiva dos registros com os mesmos 50% de nota fechados no outro trimestre, após o fim da substituição. O professor regente nas turmas de 6º e 7º anos foi extremamente atencioso, explicando os conteúdos estavam sendo abordados em cada série e como eu deveria preencher os Registros de Classe. Peguei todo aquele material, junto com os livros didáticos, que identifiquei ser a linha temática dos Conteúdos Específicos dos Planos de Trabalho Docente (PTD) e passei a noite em claro preparando as aulas do dia seguinte.

No dia 10 de abril de 2014, pela manhã, os olhares dos alunos me identificavam como um estranho, bem como os olhares dos novos colegas de trabalho. Um professor que havia lecionado em uma turma que estudei no Ensino

---

<sup>4</sup> Na época essa instituição possuía a nomenclatura de Colégio Estadual de Lagoa (sendo que Lagoa é uma região dentro de Tijucas do Sul-PR).

<sup>5</sup> normalmente os professores que tem mais tempo como funcionários efetivos possuem maior pontuação e podem escolher primeiramente as turmas



Médio, me apresentou para uma das turmas que assumi e meu primeiro dia seguiu normalmente, sempre com as apresentações num misto de os olhares de surpresa somada a desconfiança dos estudantes.

Lecionar em uma disciplina para a qual eu não me sentia preparado pelas aulas de metodologia de ensino de História na universidade, me desgastou consideravelmente. O medo de parecer um professor que não dominava o conteúdo era constante, por isso me dediquei em duas atividades principais: leitura de alguns artigos que tratavam do ensino de geografia na educação básica e conversas com professores mais experientes na escola, objetivando comparar minhas pretensões para abordar determinados conteúdos, no sentido de ser correto ou não. Os artigos eram sempre muito interessantes, descrevendo uma série de atividades práticas, ancorados em pensadores clássicos dos estudos educacionais, tais como Paulo Freire e Jean Piaget (sobre o último senti, na época, que muitos artigos o tratavam como pedagogo e não como psicólogo).

O problema de Estudos de Caso, quando se considera uma metodologia para uma disciplina em dada realidade escolar é que existem muitas dimensões que tornam a aplicabilidade de certos desenhos de atividades inviáveis. Dentre os impasses que consigo acessar com maior facilidade na memória estão: a diferença no tempo de aula (que na escola era 45 minutos, o que demandava reposições em alguns sábados durante o ano), o tempo de organização da burocracia cotidiana de Registro de Classe e a condução dos estudantes para o passo a passo correto da atividade proposta.

Existem outros dois fatores que eram bem impactantes nas buscas por transpor atividades dos artigos acadêmicos: aulas geminadas e tempo hábil para adaptação em cada turma. Considerasse um estudo de caso para turmas de 7º ano que demandam três aulas para contemplar uma totalidade das atividades previstas, logo que eu possuía quatro turmas de 7º ano, com diferentes escalas nos horários semanais (pois em algumas possuía aulas geminadas, em outras três aulas em três dias diferentes da semana). Não havia como preparar adaptações para as quatro turmas em apenas uma semana, dado o fato de que nas 33 horas-aula da jornada de trabalho semanal, 22h eu estava em sala de aula e possuía 11h para preparar as aulas, manter os Registros de Classe em ordem e corrigir quaisquer atividades avaliativas. Boa parte do tempo nas horas-atividade era usado pensando sobre a identificação que eu fazia de cada turma, focando nos diferentes perfis gerais

encontrados e qual seria a melhor forma de ministrar cada conteúdo, nos ambientes particulares que cada turma representava.

O exemplo que citei acima é um caso, para entre tantos que encontrei, na dificuldade em transpor as atividades experimentais que esboçam êxito, ou mesmo consideravam os pontos não atingidos, mas ainda estava muito distante de como a realidade da escola se materializava no meu cotidiano. Como um professor que possuía 33 horas-aula na escola<sup>6</sup>, não havia qualquer possibilidade de me dedicar na leitura desses artigos, sistematizar adaptações em cada turma e manter a vida acadêmica. Dessa forma, a conversa com os colegas da área, dentro da escola, apresentava uma potencialidade maior para oferecer respostas mais objetivas nas minhas inquietações sobre a abordagem correta da geografia na educação básica.

Os colegas geógrafos demonstravam forte apelo ao livro didáticos, sempre sugerindo que os conteúdos deveriam se basear nas temáticas dispostas nos livros de cada série. O uso do livro didático como um recurso importante na definição dos conteúdos específicos, era perceptível em quase todas as disciplinas, não apenas a geografia. Com a convicção de que o livro didático apresenta materialidade entre a organização do professor que precisa dar conta das demandas burocráticas, bem como administrar os diferentes conteúdos de cada série, o livro didático assumia uma relação diferente para professores e alunos.

Enquanto o professor tinha o livro didático como um aliado, na hora de organizar seus conteúdos específicos nos PTD, os estudantes o usavam como um instrumento de controle: espera-se que o professor entre em sala, indique as páginas que farão parte da aula e baseie atividades avaliativas nos livros didáticos. Essa situação se tornava visível na maneira como os professores usavam os livros como protetores: se um estudante não conseguiu responder uma questão e o mesmo levava uma queixa a equipe pedagógica, o professor usava o livro como afirmador de que nos conteúdos abordados (sobre os quais os Registro de Classe precisavam constar) o livro contemplava as respostas para as questões que ele elaborou em dada atividade avaliativa. Nesse sentido, as aulas se tornavam uma construção previsível: o professor ministra os conteúdos a partir do livro didático, que os estudantes usam para memorizar informações e acontecem os processos avaliativos, que a cada três meses

---

<sup>6</sup> Em 2014, 33 horas-aula significavam: 22 horas-aula em sala e 11 horas-aula de hora-atividade.

precisam ter uma parcela da nota anual que irá compor a aprovação ou reprovação de cada estudante no fim do ano letivo.

Aparentemente se tornava muito complicado elaborar, de maneira objetiva, quais conteúdos seriam avaliados e de que forma, pois a rotina da escola era composta de muita velocidade: o professor entra em sala, ministra determinados conteúdos, avalia, registra, compõe as notas, faz reavaliação para os estudantes que não atingiram 60% da nota e assim segue um trimestre. Os aspectos não ditos da profissão vão se tornando concretos, principalmente nas perguntas internas que o professor precisa responder rapidamente no seu cotidiano: se 15% de uma turma está fazendo reavaliação, o que fazer com o restante que não deve sair da sala? Se 70% da turma está em reavaliação como prosseguir conteúdos com os outros 30% sem atrapalhar os que estão em processo avaliativo?

No começo da minha atuação profissional era muito importante, ou lembro como um dos maiores pesos da época, ser entendido como um profissional, que tem respeito dos colegas e dos alunos, mas existia um desejo de ser visto como um professor acessível e humano. Os limites para conseguir atender as minhas expectativas beiravam linhas transparentes que definiam dois lados: existem professores sérios, corretos e existem professores amigos de estudantes, que perdem o almejado “respeito” dos colegas e de certo modo de seus interlocutores. Esse “respeito” dos colegas profissionais estava muito relacionado a ser um professor competente: que entrega seus Registros, que não infringe regras normativas que visam manter a ordem no ambiente escolar. O outro lado era composto por professores que não cumpriam seus prazos, tinham muita proximidade com os estudantes e sobre estes, quaisquer desconfiâncias eram válidas: de que lhes faltava uma formação sólida; que não eram confiáveis pois repassariam informações restritas aos docentes para os discentes; de que modo geral: estes professores eram vistos como aqueles que não tem uma postura correta frente aos estudantes.

Para construir a forma ideal sobre como eu me via sendo professor, era importante adotar um dos papéis que determinavam lados nessa linha quase invisível. A minha idade pesava muito, pois como um professor jovem era esperado que eu me posicionasse de maneira inadequada, sendo qualquer coisa muito mais relacionável com o comportamento de um discente do que de um docente respeitado. Ganhar essa confiança do corpo docente, da equipe pedagógica e diretiva, dos demais funcionários

em cargos administrativos, era o grande desafio imposto para um professor de 19 anos, ainda em processo de conclusão da graduação.

Portanto, assumir o papel social de alguém que consegue responder da maneira adequada as questões não ditas, relacionar os diferentes conteúdos com as diferentes séries, respeitar o mundo particular de cada turma e entregar a burocracia exigida de um professor aparentam ser o complexo do início da minha trajetória profissional. Dito dessa maneira, a montagem de todas essas informações soa quase como um filme de ação: rápido, intenso, com poucas variações emocionais, numa quantidade de informações administradas, em pouco tempo, que não permite sair do frenesi. Expor essas sensações me causa certa estranheza, pois é somente com o distanciamento temporal que consigo contextualizar essas experiências na forma como estão descritas, em 2014 eu estava apenas vivendo cada dia, sem pensar nas implicações de ser professor e nos caminhos que minha prática profissional poderia me levar. O tempo aparece como figura central nesse momento: conseguir olhar para o passado, acessando essas emoções, por intermédio de registros pessoais de turmas, anotações de processos avaliativos, enfim, tudo que usei para uma organização pessoal em demanda da vida profissional, não seria possível ser acessado não fosse o distanciamento temporal.

Seria improvável buscar acessar essa vivência, descrevendo-a de maneira impessoal e distante, uma vez que apenas os registros burocráticos (arquivados dentro da escola) não contextualizam os afetos envoltos na minha subjetividade docente, tampouco demonstram as preocupações que se faziam tão fortes na maneira como meus cadernos de aulas elaboradas, com temas abordados nas diferentes turmas, tópicos inesperados que surgiam dos diálogos com os alunos oferecem. Revisitar esses cadernos que estariam condenados a um processo de descarte, é um exercício revelador, logo que acredito ser o único capaz de compreender a substancialidade desses registros, com datas espalhadas (em geral para me lembrar prazos institucionais), nomes de estudantes relacionados a diferentes temas levantados durante as aulas. Imagina-se que a intenção de reconstrução histórica da minha trajetória seja um destino a se chegar, guiado pela minha memória que pode falhar na reconstituição factual, mas é estimulada a ser competente a partir desse acesso privilegiado de uma fonte que outro interprete poderia não compreender.

Lembrar apenas dos processos formais que tive como professor não é suficiente para o complexo de trabalho que também forma o professor: nos não ditos,

nas demandas que criam noções sobre o bom professor no contexto em que este atua. Retomando meu percurso de início da docência é perceptível que o tempo era uma questão muito presente e importante de modo diferente, pois durante o trimestre o professor precisava avaliar cada aluno em 100 pontos. Seguindo as regras de avaliação no Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola, que incluía um mínimo de três avaliações trimestrais e nenhuma poderia ultrapassar 5,0 pontos. A equipe pedagógica aparentava ter uma função moral na manutenção dos Registros de Classe, repassando as cobranças semanais sobre os termos obrigatórios que precisavam constar nos registros e todas as regras do sistema avaliativo da instituição.

A experiência com a geografia, durante os três meses que trabalhei na referida escola, foi válida para compreender melhor o processo burocrático de organização da escola; a atividade de mediação de conhecimentos que o professor tem que na intenção de realizar e parece se perder quando as demandas burocráticas aparentam ser muito mais importantes. A burocracia da escola se torna mais evidente nesse momento que penso com certo distanciamento histórico. O trabalho do professor na escola se torna uma forma de cumprir com uma normativa geral: faz-se a chama, registra-se os conteúdos de cada dia, mantem os estudantes dentro da sala de aula, entrega-se as notas e presenças nos prazos estipulados. Pensando o que o professor é para o Estado, como descrito nas últimas linhas, existe uma enganadora aparência de que a escola é uma acumuladora de friezas, nas quais os docentes se preocupam em prestar contas e os estudantes simplesmente em comparecer a sala de aula.

A experiência de estar dentro de uma escola na condição de professor, envolve reconhecer o distanciamento entre aquilo que se idealiza fazer e os limites burocráticos que condicionam o trabalho docente. A normativa Estatal implica em toda a descrição breve sobre a formalidade do trabalho do professor nos parágrafos anteriores, ou seja, um entendimento geral do que é necessário para ser um bom professor. Cumprindo todas as exigências, que envolvem basicamente: estar em sala de aula, elaborar o PTD seguindo-o corretamente no Registro de Classe e entregar as notas e frequências dos estudantes, se tem a fórmula não dita de um bom professor. Tudo e todos que fogem desse não dito são vistos de forma negativa na escola, como por exemplo: atividades que envolvam estar fora da sala de aula, sem um espaço adequado, sem apoio de um grupo de docentes causam conflitos diretos

e indiretos, colocando esses docentes do lado da linha dos professores não respeitados.

Essas percepções sobre o trabalho do professor, como é visto pela normativa burocrática e como se materializa na escola, foram de início um pouco difíceis de aceitar, pois percebia nos estudantes um desejo pelo diferente: seja na linguagem dos funcionários (professores, pedagogos e direção principalmente), ou no funcionamento da escola. Como iniciei à docência aos 19 anos, a diferença etária com os estudantes de Ensino Médio era pouca, então conseguia entender a maior parte dos assuntos que apareciam na sala de aula e troca fluía relativamente bem. Dois movimentos eram perceptíveis: o de desconfiança quanto a minha capacidade intelectual (de realmente entender o que estou me propondo a ensinar) e o de tentar conhecer minha vida pessoal: a minha idade, o porquê me tornei professor, onde eu moro, se vou ao cinema, ou aprecio partidas de futebol. Os dois movimentos traziam sempre uma sensação de estar sendo testado: quanto ao merecer o posto que ocupo como professor (portanto, se merecia ou não o almejado respeito dos colegas e dos interlocutores) e o de ser uma pessoa interessante, no sentido de se diferir mais ou menos dos outros professores.

As turmas de Ensino Fundamental representaram um desafio significativamente maior: eram turmas lotadas, com uma forma de comunicação e sociabilidade a qual eu já me sentia muito afastado. Talvez como o diálogo se apresentava mais difícil com essas turmas, somado aos estudos da Geografia Física, me condicionaram a uma postura muito engessada e apoiada quase fielmente nos livros didáticos para sequenciar os conteúdos. Embora no momento fosse muito difícil perceber o meu engessamento no Ensino Fundamental, por não conseguir construir possibilidades para mudar esse quadro, foi essencial para que eu conseguisse criar uma subjetividade enquanto professor.

A compreensão do trabalho docente, aconteceu por intermédio das experiências positivas e das indesejadas: o professor precisa necessariamente conhecer os estudantes, conseguindo ter alteridade com esses para trazer os conteúdos de forma que façam sentido para a realidade dos discentes. A expectativa e o desejo de mudança das práticas que aprendi a condenar dos professores que me formaram, tanto da educação básica como no ensino superior, eram possivelmente as sensações mais fortes nos meus primeiros dias de trabalho. Porém, com três meses trabalhando em uma disciplina que se distanciava da minha área de formação,

passsei a ter mais sensibilidade para entender o trajeto que cada um dos professores possui dentro da escola. O aprendizado empírico do trabalho docente, me fez questionar o que é ser professor, adentrando para uma compreensão das condições de trabalho dos professores da rede estadual do Paraná.

## 2.2 Experiências com o ensino de Sociologia.

Contextualizar a minha relação como professor de Sociologia implica considerar a relação que construí com essa área do conhecimento ainda no Ensino Médio, até me tornar aluno de licenciatura em História. Dessa forma, essa parte do texto adentra na minha percepção da Sociologia como uma disciplina na educação básica, portanto, de um estudante de Ensino Médio até o contato com as teorias sociológicas na faculdade e minha inserção como professor dessa área desde o início da trajetória profissional.

Entre os anos de 2009 e 2011, cursei o Ensino Médio, no Colégio Estadual do Campo Professor Francisco Manoel de Lima Camargo no município de Tijucas do Sul, no Paraná. Com a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia (BRASIL, 2008a), as escolas estaduais do Paraná precisaram se organizar para ofertar as disciplinas nas turmas de Ensino Médio. Lembro que no ano de 2010 (cursando a 2ª série do Ensino Médio) tive as primeiras aulas de Sociologia e Filosofia, como disciplinas distintas, sendo ministradas por professores diferentes. A disciplina de Filosofia foi ministrada pelo mesmo professor nos dois últimos anos de Ensino Médio, sendo que este possuía formação inicial em Filosofia e me lembro de passar os dois anos seguintes entrando em contextualizações históricas na Grécia Antiga, das divisões do pensamento filosófico, de muitos resumos de livros didáticos densos (dos quais eu não conseguia acessar facilmente a linguagem). Nesses aspectos a Sociologia carregava um tom bem diferente e acredito que isso se deva aos professores que ministraram a disciplina nas duas últimas séries de Ensino Médio, mas essa visão ficará mais bem explicada conforme a exposição de fatos a seguir.

O primeiro contato que tive na Sociologia foi com um professor de geografia em contrato PSS, que assumiu essas aulas para fechar uma carga de horas-aula disponível em seu contrato. Ao contrário de Filosofia, no município não havia outros professores disponíveis para lecionar Sociologia com licenciatura em Ciências Sociais, contando apenas com duas sociólogas licenciadas, que concluíram suas

graduações entre as décadas de 1980 e 1990. De acordo com os concursos que essas professoras prestaram, logo após as suas colações de grau, puderam assumir aulas fixas de História ou Geografia, não sendo possível que nenhuma delas fizesse migração de área para lecionar Sociologia, quando a obrigatoriedade da disciplina se tornou concreta. Desse modo, a Sociologia funcionava como uma forma de aumentar carga horária de professores com concurso em áreas correlatas (que não possuísem 40h), e as aulas que restavam eram distribuídas para docentes fora do QPM (também de áreas correlatas, pois na época ninguém possuía formação específica no município).

O professor que ministrou a disciplina de Sociologia na 2ª série do Ensino Médio, possuía formação de licenciatura em Geografia e como mencionado anteriormente era contratado via PSS. Nas primeiras aulas, esse professor, se preocupou em explicar que não era formado na área, mas se sentia capaz de lecionar Sociologia. Existia um esforço grande para que debates fossem feitos, com uma quantidade de uso de materiais didáticos expressivamente menor. A diferenciação que eu conseguia fazer entre a Sociologia e a Filosofia, nessa época, era de que a segunda área estava muito relacionada ao pensamento clássico de intelectualidade na Antiguidade e a primeira possuía qualquer coisa relacionada a atualidade no seu centro de discussões.

Consultando o caderno que usei nessa série, percebo que nas primeiras aulas existiam alguns temas copiados (me lembro vagamente de alguns debates, que aparentavam ser mais conversas, no que minha memória alcança), que logo foram reduzindo consideravelmente até que anotações indicando atividades específicas (como resumos ou resposta de questionários) no livro didático ganharam mais força. Pelas datas em que os debates deixam de aparecer nos registros do caderno, imagino que o professor pode ter encontrado dificuldades para fazer o primeiro fechamento de notas trimestral, e decidiu seguir no restante do ano letivo utilizando o livro didático como um apoio para realizar avaliações formais, pois diversas anotações como “responder as questões de tal página” “resumir o texto da página tal” aparecem no restante do espaço reservado para a Sociologia nesse caderno. A memória das discussões em sala é muito viva tendo, vez ou outra, alguma referência a nomes clássicos do pensamento sociológico como Émile Durkheim e August Comte sendo abordados nas páginas do caderno.



De modo geral, acredito que este professor via a possibilidade de trazer temas em voga na época, que de certa maneira são atemporais no Brasil, como racismo, machismo, homofobia e corrupção. É possível ver que esses debates possuíam caracterizações que foram se alterando no decorrer do ano, com os primeiros sendo abertos, possuindo perguntas centrais como: “é possível solucionar a corrupção no Brasil?”; “você acredita que homossexuais podem dar beijo em público?”, não possibilitando definir uma linha temática que uma diversos problemas debatidos em torno da mesma questão.

No decorrer do ano, o referido professor passou a sistematizar grupos para defender ou se contrapor a determinados temas e isso me oferece uma importante análise comparativa, a partir da minha experiência lecionando em uma disciplina diferente da minha formação acadêmica. A identificação das turmas é um importante elemento condutor sobre a forma como o professor conduz as suas abordagens em cada turma. Como mencionei anteriormente, nas primeiras semanas do meu trabalho como docente era possível identificar um mundo particular da relação entre docente e discente em cada turma. Mesmo nas mesmas séries, com a mesma disciplina e conteúdo a forma como a comunicação era mediada pelo professor comandava a forma como o docente estabelecia o um bom relacionamento, ou não na sala de aula. Portanto, se o conteúdo conseguiria ser abordado de maneira mais, ou menos produtiva, a relação entre professor e aluno precisava existir, ser pacífica e respeitosa.

O professor precisa assumir um estereótipo que carregue elementos suficientes daquilo que ele acredita ser a figura de um bom professor, tanto para os estudantes, quanto para a instituição. A caracterização que o docente atribui a turma que está trabalhando e a identificação sobre o que a instituição espera (e vai cobrar) dele, molda a postura dele no espaço escolar. Nesse sentido, a adoção de estereótipos é algo que se torna perceptível, como por exemplo, se de um lado o professor faz uma identificação e constrói para si um perfil de uma turma, pode este, passar a agir com mais rigidez, ou maleabilidade, fazer mais brincadeiras, ou ser mais sério, de acordo com o que o mesmo acredita ser o ideal para a turma e para si. Por outro lado, a partir do momento que o docente entende as normativas institucionais e o que as equipes pedagógicas e equipe diretiva esperam dele, outros estereótipos podem ser vistos, tais como: pontualidade exemplar na instituição, fechamento de notas e organização de Registros de Classe sempre entregues dentro dos prazos estabelecidos no calendário escolar. Se pensarmos que as demandas que a

instituição exige do professor são fundamentais para que este seja visto como um profissional sério, tenha apoio dos colegas docentes, equipe pedagógica e diretiva, se torna bem compreensível os motivos que fazem muitos professores ignorarem quaisquer diagnósticos de turma e adotarem um tipo de comportamento padrão em todas as salas de aula. O tempo de desgaste, para a organização de aulas respeitando uma identificação de perfil de cada turma, desenvolvendo atividades específicas e diferentes sobre o mesmo conteúdo em turmas diferentes, acaba sendo muito grande quando somado as exigências burocráticas dentro da escola. Se encaixar no papel daquele que é visto como o “bom professor” aos olhos dos colegas de trabalho, é entendido como um caminho seguro, pois este é cumpridor das obrigações normativas que sustentam a organização escolar. O bom professor passa ser por definição, um dos burocratas que se distingue dos demais, pela especificidade de interagir diretamente com os interlocutores a qual a instituição se entende voltada: os alunos.

Merece um destaque que esse texto não caminha para construir uma oposição entre o bom professor aos olhos da instituição estando sempre atuando contra as especificidades de turma, pois o docente pode agregar as caracterizações máximas desse quadro. A grande questão é que vez ou outra essa identificação das turmas, pode exigir uma forma de articulação das aulas, das atividades pedagógicas e avaliativas, que excede as horas pagas de trabalho. Ser professor é ser um trabalhador, que por sua vez, depende de um salário para garantir a sobrevivência e por mais óbvio que isso pareça é determinante nessa compreensão. O trabalho docente na educação básica, é construído a partir das identificações que cada professor faz das turmas e da instituição no seu cotidiano dentro da escola. Quando as normativas institucionais se encaixam perfeitamente nas formas de avaliação possíveis de desenvolver em uma turma não há problemas, mas quando o diagnóstico da turma aponta para a necessidade de organizar metodologicamente as aulas e avaliações em processos distintos, fica muito difícil para o professor contemplar essas demandas dentro das horas pagas de trabalho. Retomando a descrição do professor de Geografia, que assumiu aulas de Sociologia para aumentar a sua carga horária, no fato por si só, já indica que ele possuía um contrato por PSS aberto com algumas aulas de Geografia e assumiu aulas em outra área do conhecimento por necessidade? Urgências financeiras que o estimularam nessa decisão? Pressão interna da instituição que não podia ficar sem professor em nenhuma disciplina, e atribuiu esse

peso sobre ele na distribuição de aulas? Vontade de se desafiar em novas áreas do conhecimento que possuía afinidade para além da sua área de formação acadêmica?

As questões do parágrafo anterior, bem como diversos pontos abordados nos parágrafos anteriores (especificamente no três últimos), são temas que possibilitariam uma análise própria em pesquisas distintas desta. A descrição apressada, e proposital, serve para ilustrar os condicionamentos do trabalho docente, a caracterização estereotipada que pode ofertar um caminho seguro na construção para si da docência à um professor, e a especificidade de um licenciado que não está atuando em sua área de formação específica. Todo esse cenário montado, para estabelecer algumas comparações produtivas entre a minha trajetória profissional e a atuação do primeiro professor de Sociologia que tive, considerando os limites da minha memória. Partindo do que foi descrito, sobre meu primeiro contato com a Sociologia na escola, é possível perceber que o professor possuía uma leitura de turma que no decorrer do ano letivo se somou a uma leitura das exigências institucionais. As longas conversas sobre temas polêmicos da atualidade no primeiro trimestre, podem ter sido elementos que dificultaram a atribuição de notas, organização dos conteúdos específicos no PTD e no Registro de Classe, então nos trimestres seguintes as atividades a partir do livro didático cumpriam esse papel normativo.

A percepção que o referido professor possuía uma leitura da minha turma de Ensino Médio se mostra visível, na forma como este passou a sistematizar as discussões. Num primeiro momento os debates eram descoordenados possuindo um assunto que estivesse em voga (que embora tenha mantido essa proposta, de temas em voga), passaram a ter uma organização maior, funcionando como debates entre defensores e opositores (se aproximando de uma ideia de tribunal). A turma que estudei, era conhecida por toda a escola como uma *turma-problema*, pois era composta por estudantes que estavam juntos há muito tempo, possuindo fortes vínculos de amizade, ou rivalidade, extremamente organizada contra as regras escolares, tendo reuniões pontuais com os pais em períodos menos espaçados de tempo do que em outras turmas da escola. A má relação com muitos professores era algo frequente, portanto, a maior parte do quadro docente que lecionou para minha turma de Ensino Médio era composto por contratados via PSS, uma vez que os professores do QPM escolhiam primeiramente e costumavam evitar esse tipo de *turma-problema*. Como este primeiro professor de Sociologia enfrentava não apenas

o desafio de atuar numa área distinta da sua formação, somavam-se também: a apresentação de uma disciplina nova e o estabelecer um relacionamento com a turma que possuía certa fama na escola.

Pensando que a turma apresentava interesse nos debates sobre os temas em voga, o professor passou a ter bom relacionamento conosco e lembro-me das aulas de Sociologia como o momento em que sentia a abertura de um espaço para dar opiniões. Percebendo as afinidades e tensões presentes na sala, o professor sistematizou os grupos de debate sobre os temas, conseguindo ter relacionamento estável com a *turma-problema* e sequenciar debates. Indo para o acesso aos afetos e a importância destes no início da minha trajetória profissional, sempre era muito bom sentir que construí bom relacionamento com uma turma, mas entre os que experienciei e o que o meu primeiro professor de Sociologia construiu existe uma diferença, na essência.

Quando eu estava lecionando Geografia a sequência de conteúdos e a forma como iria selecionar, um ou outro, para compor as avaliações durante os trimestres, me parecia algo bem importante. Pensando nas minhas primeiras aulas de Sociologia, nos temas em voga que eram levantados, e passaram a ser debatidos na forma de disputa argumentativa (um grupo pretende vencer o argumento do outro), com resumos e questionários de um livro didático (dos quais lembro pouquíssima relação com os debates), torna-se possível observar a distância da minha experiência como professor de Geografia, para a percepção que consigo ter da condução das aulas de Sociologia pelo professor que estou pautando.

Um resalto se faz necessário: em tempo algum, pretendo desmerecer a atuação do meu primeiro professor de Sociologia e esse movimento é muito claro em duas considerações ranqueadas: em primeiro lugar por não ter acesso (nem me propor), às sensações e emoções que envolveram a experiência desse professor ao assumir aulas de Sociologia em 2010, quanto menos no que se restringe a minha turma no Ensino Médio. No segundo lugar (que está condicionado ao primeiro), pouco interessa construir uma visão opositora das práticas docentes de qualquer professor que seja, principalmente sem um estudo adequado desse indivíduo. O intuito primordial nessa comparação, é justamente conseguir interpretar esses dois momentos a partir da minha visão dos fatos como um elemento unificador de discussão histórica.

Exercitando as potencialidades positivas da comparação das minhas percepções, pensa-se no ganho que a interpretação de turma possibilitou para o professor de Sociologia com a minha turma de Ensino Médio: conseguiu ter bom relacionamento com a *turma-problema*, seguindo com as empolgantes batalhas temáticas e ocupar esse espaço que era necessário para a instituição. Em termos gerais eu entendia a Sociologia, na época, como uma disciplina que valoriza opiniões diversas, apenas. As atividades do livro didático eram uma parte chata e necessária de algo muito interessante que era a possibilidade de expressar opiniões. Organizando a turma nas suas melhores potencialidades, oferecendo algo que aparentava ser de interesse de todos (vencer o debate) o professor conseguia assumir uma entrega das demandas burocráticas, conter os estudantes em sala de aula e assumir enfim o papel do bom professor.

A soma de todos os interesses que caracterizam o bom professor, tem como resultado uma série de estereótipos incorporados na postura de um trabalhador, que tem uma função específica a ser desempenhada num espaço específico que é a escola. A conformidade que o papel do bom professor oferece não é sinônimo de uma vida facilitada, apenas uma condição possível de acordo com as jornadas de trabalho, evitando excessos de funções desempenhadas fora do horário como docente. Não é possível também afirmar, que ao assumir o papel de bom professor o conforto de sentir fazer parte do ambiente que esse papel é um sinônimo de tomada de consciência a respeito das funções que desempenha. Existe uma precariedade na forma como meu primeiro contato com a Sociologia foi desenvolvido: eu estava sempre inserido num grupo que preparava seus argumentos pensando no que poderia esperar dos argumentos que sustentariam as ideias do grupo opositor ao meu e precisava realizar algumas leituras do livro didático, para realizar alguma atividade específica. O que aparentemente estava montado como um espaço aberto para falas, tinha um fim em si mesmo: não era possível estabelecer um diálogo sobre os diversos olhares que constituem opiniões distintas na mesma sala de aula, não se sabia ao certo a diferença entre Filosofia e Sociologia para além de que uma possuía origem mais antiga e outra estava mais dedicada aos assuntos que estão na moda. Ainda que seja crítico, esse olhar que lanço da primeira experiência que deveria ser ofertada na Sociologia não serve para culpabilizar o primeiro professor que tive pela não criação de um tipo específico de Sociologia para o Ensino Médio. O professor assume o papel de burocrata, como uma forma de conseguir exercer corretamente as funções

para as quais foi contratado. Culpabilizar o professor de outra disciplina que assume aulas para fechar uma carga horária (independente dos motivos), é um equívoco histórico por desconsiderar as perguntas que realmente responderiam um quadro que atravessava todas as escolas do Paraná (e possivelmente do Brasil): quais eram as condições em 2009 para que houvesse uma clareza acerca de como a Sociologia pode ser agregadora aos estudantes de Ensino Médio?

A amplidão da pergunta pontuada acima foi um dos caminhos que precisei percorrer, antes de conseguir delimitar a pergunta norteadora que conduz essa dissertação. Serve nesse momento para entendermos que a identificação de um papel do professor, significa compreender os diferentes estereótipos que cada docente incorpora pensando na melhor forma de realizar as suas atividades profissionais e no quanto isso está estruturado não apenas dentro da escola, mas nas organizações burocráticas que a escola responde.

Com base no que foi exposto é possível pensar no quão importante é o olhar do professor sobre a educação, pois ainda que exista um processo de cristalização de uma complexidade humana manifestada nos estereótipos na forma de papéis sociais (HELLER, p. 134), isto não significa que os professores sejam sujeitos passivos que aceitam de modo incontestável aquilo que a escola, a Secretaria ou Ministério da Educação lhe exigem. Acreditar nessa passividade do professor frente as suas funções e o esperado desempenho de papel, é ir contra a complexa composição humana que constitui os tecidos sociais e a própria movimentação da História. Afirmar que o professor possui perfeita conformidade com o papel social que ocupa a partir do seu trabalho, seria o mesmo que afirmar que existe uma relação indissociável entre a docência e a alienação, o que pode conferir verdade em alguns casos, mas neste especificamente é a descrição de uma aceitação de papel social no qual se aceita em partes a categoria alienante da conformidade, mas se recusa em parte o todo esperado das funções desempenhadas a partir do papel.

O bom professor poderia insistir nas tradicionais formas avaliativas a partir do livro didático, isso permite um uso dos materiais disponíveis, oferece a segurança frente a equipe pedagógica em quaisquer questionamentos frente a equipe pedagógica (conforme mencionei perceber, já na minha experiência como professor) e auxilia no processo de assumir o papel de bom professor. Nesse sentido meu primeiro professor de Sociologia poderia ter assumido a integralidade do papel social que lhe era esperado, utilizado o livro didático como supridor de formação específica

para as aulas que estava ministrando. A percepção que existiu uma leitura de turma demonstra o incômodo ao assumir a integralidade do papel de bom professor. Quando a ação a partir da observação da turma é observada, é possível compreender também o incômodo que a alienação provoca quando a complexidade humana de quaisquer operações (físicas ou intelectuais) se cristalizam na forma de papel social (HELLER, p. 126). Existiria um papel fundamentalmente alienante numa ação distinta que tivesse como única ferramenta de discussão sociológica o livro didático, que naquela época, parecia tão distante, com exercícios que não faziam muito sentido prático. Ao invés de seguir esse caminho, que seria indiferente na manutenção do papel de bom professor (cumprindo corretamente todas as demandas institucionais) o referido professor de Sociologia priorizou a organização de debates, recusando a integralidade da confortabilidade que o todo do papel social poderia lhe oferecer. Tem-se então, uma inconformidade com a totalidade alienante que um papel social pode oferecer (HELLER, p.126).

As primeiras discussões de Sociologia que realizei não foram de fato sociológicas, contribuindo muito mais para sustentar uma rivalidade entre grupos na sala de aula, ou um desejo de defender uma ideia (mesmo sem concordar) para contra-argumentar a qualquer custo. Mesmo nessas circunstâncias é possível identificar o exercício de um professor que, dentro das suas possibilidades, faz uma recusa parcial a totalidade conformista que a ideia de ser um bom professor apenas aos olhos institucionais lhe possibilitaria. Essa observação só pode ser feita nesse momento, que consigo ter sensibilidade para acessar o significado da materialidade do trabalho de um professor, com distanciamento histórico e formação acadêmica que contribuí para tal exercício. O olhar que esse professor lançava para a Sociologia, pode ser entendido a partir de duas possibilidades: Na primeira ele via a Sociologia sendo tão complexa teoricamente, que uma abordagem da maneira como o próprio foi apresentado aos estudos sociológicos jamais seria possível em uma turma de Ensino Médio. Na segunda ele via a Sociologia como um complexo teórico que de forma ou outra sempre resultaria numa criação de espaços para que pessoas que discordem façam seus apontamentos e sejam respeitadas. As duas possibilidades descritas, poderiam servir como elemento de interpretação desse professor, mas acredito que a segunda congregue melhor os elementos que pontuei sobre o mesmo. A Sociologia como uma disciplina que se constituiu na intenção de compreender as “coisas do presente”, possuindo fortes vínculos teóricos (que poderiam ser acessados

no livro didático) e respeitava todas as opiniões (para isso os debates, que marcavam acirradas disputadas em torno da melhor defesa ou oposição do mesmo tema), aparenta boa capacidade sintética do meu primeiro contato com essa área do conhecimento.

Ainda que ao afirmar que as minhas primeiras aulas de Sociologia não completavam uma discussão sociológica por excelência, isso se deve muito mais a avaliação do que conseguia perceber dessa ciência nesse período e não é descrita no intuito de julgar as capacidades do professor. Conforme já estabelecido tive na 3ª série do Ensino Médio, uma professora licenciada em História que lecionou Sociologia para a minha turma. De modo geral, me lembro de que nesse momento as aulas de Sociologia passaram ser parecer muito com as aulas de Filosofia, tendo uma forte apego com alguns nomes de pensadores presentes no livro didático, resumos, questionários e vez ou outra um debate como fazíamos no ano anterior (me lembro da turma pedir isso para a professora). A diferença que eu fazia entre Filosofia e Sociologia, nesse ano final de Ensino Médio, era de que alguns pensadores eram mais antigos e possuíam o ar clássico que eu entendia como da Filosofia e que na Sociologia eram pensadores mais contemporâneos, que falavam muito sobre o trabalho. Não me recordo de ter sentido qualquer avanço na forma dos debates (quando ocorriam), lembro apenas de achar que a Sociologia havia ficado um pouco mais densa, difícil de desinteressante.

No final do Ensino Médio eu já estava decidido em prestar vestibular para o curso de História, restava apenas decidir para qual instituição. Por critério de horários eu excluí a Universidade Federal do Paraná (UFPR), pois a licenciatura em História era ofertada no período da tarde e como na minha compreensão de realidade era evidente que eu precisaria trabalhar durante a graduação, não havia como ter um transporte que me levasse e trouxesse para Tijucas do Sul conciliando com quaisquer empregos possíveis. Dentre as rotas de ônibus estudantil disponível no município, me restavam os cursos de História da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), prestei vestibular nas duas e por conta de uma bolsa estudantil parcial do Programa Universidade para todos (ProUni) fiz a matrícula na UTP.

A entrada no curso de História em 2012, foi marcada por algumas quebras de expectativas, pois a percepção de que o aprendizado dessa área no Ensino Fundamental e Médio é diferente da forma como a formação do historiador é formado.



De todos os processos históricos que são descritos na Educação Básica a partir dos marcos temporais, dos processos de ruptura, dos grandes líderes e figuras de oposição, na academia aparentava uma amenidade bem maior na compreensão da História. Acredito que o primeiro semestre da Licenciatura em História na UTP, me fez perceber que o campo de História construído para a Educação Básica é bem distinto da forma de aquisição de conhecimentos em História no Ensino Superior.

A coordenadora do curso, ministrou uma das disciplinas que cursei no primeiro semestre e me recordo de algum diálogo nesse sentido (da diferença da História que se estuda na escola e na graduação), que foi encerrado pela coordenadora afirmando que o trabalho do historiador é interpretar o passado. Na medida em que essa operação direta do historiador ficava cada vez mais clara, nas leituras dos densos textos, nas discussões sobre tipificação e abordagem das fontes históricas, os mais desencantados foram saindo do curso. Ainda que decepcionado, por desconhecer a real operação que o historiador realiza, me interessei pelos estudos históricos e segui cursando a graduação, o que me possibilitou novo contato e um verdadeiro despertar para a Sociologia.

O segundo semestre da licenciatura em História anunciava na grade a seguinte disciplina: “teorias sociológicas”. Ao realizar a rematrícula semestral, o anúncio dessa disciplina não me empolgava, num sentido muito particular imaginava os debates do Ensino Médio e frases soltas de pensadores. O fato é que fomos apresentados a uma história do pensamento sociológico e durante todo o semestre a professora buscava construir a identificação de Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber na modernidade como o grande tema da Sociologia e nos laços societários como sendo seu objeto de estudo. Durkheim e Marx foram os pensadores mais debatidos, com diversas contextualizações a respeito de August Comte e Conde de Saint-Simon, me lembro de ter uma relação de aprofundamento menor com Weber. Era a primeira vez que eu estudava Sociologia, com uma professora que possuía formação na área e isso foi um ponto muito importante, pois a partir desse semestre iniciei estudos que me levassem a compreender melhor essa Ciência Social. Percorrendo entre a rigidez teórica que Durkheim utilizava para afirmar a Sociologia como uma ciência, para comentaristas que contextualizavam um pouco a respeito da dialética marxista, os aprofundamentos em leituras serviram muito para criar uma identificação grande com o pensamento sociológico. Durante o curso, tive ainda a disciplina de Sociologia da Educação, Antropologia e uma disciplina específica que

buscava associar teorias antropológicas na educação, bem fiz a leitura de sociólogos brasileiros como Darcy Ribeiro, Gilberto Freyre, entre outros.

Essa relação positiva com a Sociologia me estimulava dentro dos estudos históricos e no ano de 2014, eu estava pensando em um objeto de estudo para monografia, na expectativa de encontrar uma chave interdisciplinar entre História e Sociologia. Foram alguns apontamentos, tanto de professores quanto de colegas, quando a minha tendência para pensar em abordagens que eram mais características da Sociologia do que da História (essa foi uma afirmativa constante em toda escrita da monografia).

Em abril de 2014 eu estava elaborando o projeto de pesquisa e paralelamente surgiu a oportunidade de atuar como professor de geografia, seguindo para o aceite e três meses que desempenhei o papel de professor dessa disciplina. Existe um prazo de quase dois meses entre o encerramento das licenças especiais que fui contratado para substituir (10/04/2014 – 18/06/2014), até uma nova distribuição de aulas tornar possível a retomada das atividades docentes. Nesse mesmo ano uma aluna de Ciências Sociais residente em Tijucas do Sul, assumiu algumas aulas de Sociologia e como estava grávida, em agosto entrou com licença maternidade. Como não havia outros professores formados na área, fui chamado para assumir as aulas de Sociologia.

O início das minhas atividades como professor de Sociologia foi um pouco delicado, uma vez que eu já possuía uma compreensão maior a respeito das demandas burocráticas que são esperadas no papel de professor, mas ainda pairavam outras questões. Meu relacionamento com turmas de Ensino Médio era bom, na maior parte das turmas, observei os PTD da professora que havia se afastado e fiz poucas alterações, pensando apenas na seguinte organização sistemática: no primeiro ano apresento um histórico da sociologia (então fiz algumas alterações, pois lembro de não enxergar uma sequência lógica entre os conteúdos); no segundo ano os temas debatidos estavam em torno da cultura e das diversidades culturais; no terceiro ano estavam abordando relações de poder, então segui com algumas atividades que a professora havia iniciado e continuei no restante do ano trazendo algumas abordagens sobre política.

Em setembro de 2014 alguns professores de História do QPM foram contemplados em suas solicitações de licença-prêmio, abrindo uma grande quantidade de aulas nessa disciplina. Como estava com possibilidade de assumir

mais aulas aumentei minha carga horária de trabalho para 40 horas-aula, até dezembro com turmas de Sociologia no Ensino Médio e algumas turmas de História em 6ºs e 7ºs Anos do Ensino Fundamental. As consequências práticas dessa quantidade de trabalho sobre caíram na minha monografia, pois era uma tarefa muito difícil conciliar a pesquisa e as demandas escolares em perfeita harmonia. No decorrer desse ano, pude fazer um comparativo entre as aulas de História e Sociologia.

Na maior parte das turmas de Ensino Fundamental, percebia que existia uma forma de disposição específica distinta a depender da turma em que eu entrava. Nas turmas em que eu estava substituindo um professor os alunos estavam acostumados a não ter o uso de livro didático e pelo que pude observar o professor fazia um tipo de resumo de cada conteúdo e possuía uma aula dialogada. Nas turmas em que estava substituindo outra professora, ao entrar os alunos tiravam os livros e como eu passei a adotar a técnica das poucas informações resumidas e uma aula de História mais dialogada, causava certa estranheza nos estudantes que constantemente perguntavam “em qual página do livro está isso professor?”. Perceber essa dinâmica era muito interessante, pois me possibilitava comparar a forma como cada docente conseguia imprimir sua marca na forma como os estudos de História eram feitos na escola. O mesmo pode-se dizer sobre a Sociologia, mas sobre essa precisei de mais tempo com observação atenta para conseguir entender melhor a forma como era conduzida no Ensino Médio.

Entre os anos de 2014 e 2019 eu lecionei as disciplinas de História e Sociologia (por um curto período filosofia em 2017), nos dois colégios estaduais localizados em Tijucas do Sul. Tive importantes aprendizados e identificações a respeito das duas disciplinas e na forma como estas tem suas especificidades acadêmicas e se projetam de formas diferentes. Sobre a História, era muito claro que aqueles textos densos sobre quaisquer períodos históricos, ficavam distantes da sala de aula no Ensino Fundamental e Médio, pois esta disciplina possuía uma operação bem específica: conseguir ofertar para os estudantes da educação básica orientações de tempo e espaço.

A Sociologia possuía os arquétipos acadêmicos, mas sempre que eu acessava os livros didáticos, ou trocava ideias com outros professores, percebia que existia uma tentativa de afirmar a disciplina cientificamente em sala de aula numa rigidez para se tratar nomes de pensadores e conceitos (que acabavam caindo em um tipo de conhecimento decorado para as avaliações), ou a ideia da disciplina que

aceita todas as opiniões. Na primeira experiência como docente de Sociologia, percebia que os estudantes carregavam a crença de que o pensamento sociológico sempre era uma afirmação das suas ideias, que deveriam ser respeitadas independentemente de quais fossem. Essa noção de que a Sociologia era um tipo de escudo protetor daquilo que se acredita, me parecia como um contrassenso dentro da própria Sociologia como uma ciência que indaga a modernidade em suas complexidades e organizações. Mas o que seria então o exercício que concerne para a Sociologia uma discussão que seja própria no Ensino Médio? Exercendo o papel daquilo que os estereótipos informam como o bom professor, essas dúvidas não deveriam ocupar muito espaço, mas a Sociologia havia se tornado uma área de interesse não apenas acadêmico, mas também docente. A última pergunta feita é parte das inquietações que me motivaram a construir um olhar sobre a docência e levaram a minha entrada no ProfSocio, mas para compreender isso ainda é necessário adentrar um pouco mais em algumas experiências.

### 2.3 A formação pedagógica e o lugar de cada crítica.

Durante os anos que lecionei a disciplina de Sociologia, pude buscar caminhos para responder algumas indagações que surgiam no cotidiano escolar. Somando outras experiências, que também foram agregadoras, tais como procurar uma formação específica em Sociologia (graduação iniciada em 2017 num curso EaD) e ter participado como oficinairo, da aplicação da Formação Continuada Disciplinar ofertada pela SEED/PR, nos anos de 2017 e 2018. Essa possibilidade aconteceu intermediada pela diretora de uma das instituições que eu trabalhei, pois chegou a até ela a solicitação da indicação de um docente para ministrar uma oficina de formação continuada, ela conversou comigo e pediu para que eu assumisse essa oficina. A proposta da oficina era para a disciplina de História, logo entrei em contato com o técnico pedagógico na Área Metropolitana Sul (A. M. Sul) e o mesmo me encaminhou uma ficha de cadastro para ser preenchida, bem como um material para abordagem inicial do tema da formação: “Movimentos sociais, políticos e culturais e as guerras e revoluções - por meio do uso das fontes históricas”.

De acordo com as instruções que o técnico de História da A. M. Sul passou, esse tema foi escolhido por meio de uma consulta pública com os docentes do Paraná, a partir de temas que são contemplados pelas Diretrizes Curriculares da Educação

Básica do Paraná (DCE). Houve a criação de uma pasta virtual, na qual o técnico responsável repassou os materiais que ele produziu para aplicar na formação, contendo propostas de atividades, algumas reflexões teóricas, enfim, uma sugestão de roteiro. Conversei algumas vezes por aplicativo de celular com o técnico, ele sempre foi muito prestativo, deixando claro que todo o material que ele enviava poderia ser repensado em cada oficina e que cadaicineiro possuía a liberdade para elaborar e ministrar a oficina como bem entendesse, contanto que houvesse um respeito ao tema proposto. Essa foi a primeira vez que tive interação com um técnico pedagógico, que atuava como representante de uma disciplina dentro de um núcleo de educação.

Para conseguir elaborar essa oficina, comecei a mapear as possibilidades que eu possuía dentro do tema, fiz uma avaliação do material (que em suma, considerei bem elaborado) e a parte mais importante foi conversar com alguns colegas. Durante os anos que eu estava atuando na educação básica, participei de algumas formações continuadas (que em geral se chamavam “formação em ação” e “formação em ação disciplinar”). Mas essas formações eram sempre na escola<sup>7</sup>, com algum material enviado para a equipe pedagógica e diretiva, contendo textos, vídeos de palestras, propostas de separação de grupos por áreas e comumente até o final do dia algum tipo de produção deveria ser encaminhado para os núcleos ou SEED/PR, a partir de algum debate proposto.

De modo geral, sempre percebia o descontentamento dos professores envolvidos, especialmente os que tinham mais tempo na instituição, quanto à qualidade, profundidade e sentido dos materiais que chegavam até os professores nessas formações. Para conseguir elaborar essa formação considerei que era de fundamental importância compreender o que os docentes esperavam em termos de formações continuadas. Dentre percepções que tive, muito mais do que boas falas, ou exemplos de jogos didáticos, os docentes sentiam falta de uma continuidade de formação que atravessasse os anos e seja pensada de dentro para fora, ou seja, os professores queiram mais espaços de diálogo profundo a respeito da escola em que atuavam, pauta das condições de trabalho que possuíam para fazer debates e contribuir no cotidiano. A percepção que se instaurou foi de que apenas no círculo

---

<sup>7</sup> No caso dos professores de contrato por PSS que trabalhavam em mais de uma escola, deveriam realizar a formação na instituição que possuíam maior carga de hora-aula

fechado de colegas que conversei, atender a qualquer tipo de expectativa seria impossível, dado ao formato em que a formação continuada possuía. O tema “Movimentos sociais, políticos e culturais e as guerras e revoluções - por meio do uso das fontes históricas”, deveria ser ministrado em um dia, considerando uma apresentação do tema proposto, inserções teóricas, diálogos, intervalo de almoço, pausa no meio da manhã e da tarde. De todo modo, preparei o material que me deixava seguro, e no dia 12 de setembro de 2017 apliquei a oficina de formação continuada.

Para o dia da aplicação da oficina de formação continuada, todos os professores envolvidos com a organização das oficinas foram informados que era necessário levar projetor, tela, notebook e quaisquer materiais que fossem utilizar para o desenvolvimento de suas atividades. Ao chegar na sala, alguns professores já estavam lá, mas a maior parte foi chegando nas horas seguintes, sem muita pontualidade. No momento que percebi que cerca de 60% da sala que compunha a oficina estava presente, iniciei as atividades fazendo uma apresentação, percebi que o fato de eu ser um professor e não um técnico pedagógico gerava mais confiança, aos poucos os professores começaram a se apresentar, expor ideias, compartilhar algumas experiências. Retomei alguns princípios do DCE, uma das professoras ressaltou a importância desse documento como um instrumento que protege o professor. Lembro de seguir com algumas atividades, relacionando imagens, retomando alguns teóricos clássicos para pensar movimentos sociais e História. De modo geral, foi um dia agradável, mas não senti que houve uma produtividade, nem que haveria como ser diferente, mas ouvir os professores foi um exercício importante.

Por alguns dias pensamentos me ocorreram, num sentido autocrítico buscando compreender como eu poderia ter feito parte de algo mais produtivo para os professores. Existem alguns limites da atuação do professor, essencialmente quando consideramos que uma série de caracterizações são usadas para cristalizar a docência na conformidade de papel social (HELLER, p. 126), conforme mencionado anteriormente. Mas ainda que se reconheça toda a estrutura montada, não me parecia correto aceitar que o máximo de algo intitulado como “formação continuada”, poderia ser uma boa conversa com professores de outras escolas, para evitar um tom pedante de palestra sobre como ministrar determinado conteúdo para professores que atuavam há muito mais tempo na sala de aula.

Ainda que toda a frustração tenha invadido minha análise pessoal dessa experiência, alguns pontos foram bem importantes: saber que outros professores se sentem mais confortáveis quando um professor está ministrando um curso como este e o quanto de bagagem sobre as mudanças na educação os professores conseguem assimilar. Entender que os professores possuem uma desconfiança com os técnicos educacionais, pois os veem como um tipo de braço aliado de governo, contribuindo diretamente com uma gestão. O técnico pedagógico que fez os encaminhamentos para que eu montasse a minha oficina, salientou que era um momento de tensão entre os professores e o governo, então de alguma forma manifestações de descontentamento poderia acontecer na formação.

Se de um lado existia uma desconfiança com a formação e com o técnico pedagógico que aplicava a formação, na mesma relação a identificação de outro professor aplicando a formação, possibilitava uma forma de abertura para que esses professores tenham dialogado mais do que apenas escutado. Tendo em mente essas inquietações, quando o técnico me convidou para ministrar outra oficina de formação continuada no ano de 2018, eu aceitei pensando justamente na criação de um espaço de diálogo. Dessa vez o tema era: “O Trabalho em sociedade e o uso de Fontes Históricas”, segui aceitando o material que o técnico encaminhou, mas pensando em fazer algumas inserções e gerar temas que provocassem discussões.

De modo acertado os diálogos pretendidos foram atingidos, em muito podia se ver que professores que exerceram a docência na rede estadual entre o modelo de formação continuada que se tinha nas gestões de Roberto Requião e com descontentamento o que se tinha no governo de Beto Richa. O conhecimento sobre as consultas para a elaboração das DCE, participação de professores em cursos de duração estendida entraram no debate, mediado pelo tema principal, mas trazendo essa riqueza de percepções.

Quando finalizei essa formação continuada existiam mais questões, e mais interesse por entender alguns processos que constituíram esse campo das formações continuadas no Paraná. Fui então, atrás de informações a respeito do chamado “projeto folhas”, cursos em outras cidades, elaboração de materiais didáticos e tantas outras iniciativas que não tinha conhecimento até então. A frustração da maior parte dos professores, não era mais compreendida apenas pelo fato de uma tensão em professores da rede estadual e governo do estado, mas no cerne dessa tensão que residia a percepção maioritária das descontinuidades em um complexo projeto de

formação continuada que foi reduzido ao comparecimento anual em uma oficina ministrada por outro professor, ou um técnico do núcleo regional que a sua escola está situada.

Tendo a percepção de que a estrutura educacional montada para rede estadual do Paraná não possibilitava uma formação continuada que acompanhasse os processos das escolas e tivesse o foco qualitativo em evidência, outras inquietações internas se somavam. Iniciei uma série de reflexões a respeito da Sociologia e na forma como uma formação continuada que trouxesse a experiência, os resultados obtidos pelos professores nos processos avaliativos poderiam contribuir para a criação de um campo de discussões específico para a Sociologia, evitando deixar que a mesma ficasse sempre num trânsito entre o extremamente complexo inacessível para alunos de Ensino Médio e o espaço de manifestação de opiniões que funcionam como escudo. Carregado dessas boas intenções, vi no ProfSocio a possibilidade de analisar a fundo as formações continuadas e elaborar um material de formação que fosse suficientemente qualitativo para um debate sobre a Sociologia nas escolas estaduais do Paraná e como o programa é em rede, talvez com percepções de outras realidades.

Não é possível dizer que esse interesse deixou de existir, apenas adotei novas perspectivas para pensar as formações continuadas de Sociologia a partir das conversas que tive a respeito do meu projeto nas disciplinas de “metodologia da pesquisa” com a professora e os colegas, de uma conversa que tive na SEED/PR com a técnica de Sociologia em 2019 e a partir da pré-qualificação. A pré-qualificação foi um momento decisivo, pois recebi críticas que centralizavam o problema das minhas intenções: eu estava construindo um modelo ideal de formação de professores, para comparar com recortes selecionados que provam debilidades, sem olhar de fato para a realidade. Essas críticas foram fundamentais para reconhecer que as discussões em sala durante a elaboração do projeto de pesquisa e a conversa que tive com a técnica de Sociologia na SEED/PR foram fundamentais para migrar de um material paradidático para a dissertação.

Com a entrada no mestrado, anúncio dos orientadores e minhas conversas iniciais com o professor Fagner, segui para conversar com a técnica de Sociologia da SEED/PR, à fim de solicitar as pautas de formação continuada desde o momento em que a disciplina havia se tornado obrigatória e o Paraná passou a fazer a contratação para professores nessa área. Quando cheguei na secretaria fui bem recepcionado



pela professora, que me explicou um pouco sobre como funcionava o seu trabalho naquele espaço, da forma de desencantamento desenvolvendo esse tipo de trabalho burocrático e me informou que existia uma impossibilidade legal na disponibilização desses materiais sem a devida comprovação de finalidade acadêmica e que esse processo poderia demorar um tempo indeterminado. De modo geral me senti abalado, tendo aquilo que eu sentia que precisava sendo negado, não pela professora em cargo técnico, mas por todo o aparato burocrático que poderia tornar muito arriscado esperar um retorno da SEED/PR.

Estabelecendo uma rede de contatos para mapear essas fontes em outros espaços, me recordei que essas pautas eram enviadas para os núcleos regionais e assim os técnicos pedagógicos dos núcleos conseguiam montar as equipes de oficinairos e aplicar as formações, ao menos em História acontecia dessa maneira. Consegui então contato com um dos técnicos que ficou responsável por aplicar as formações continuadas de Sociologia na A. M. Sul desde 2011. A conversa com esse professor ocorreu por telefone, e logo ele me enviou todo o material que dispunha contendo as normativas que partiam na SEED/PR e as inserções que ele fazia para repassar orientações aos oficinairos. Com base nesses materiais elaborei o projeto que carregava o já mencionado problema, mas que na discussão com os professores do ProfSocio trouxe uma importância percepção a respeito das formações continuadas de Sociologia no Paraná.

A minha entrada no mestrado para além de um desejo pessoal de retornar aos bancos universitários e dar continuidade na carreira acadêmica, representava uma recusa ao papel de bom professor nos olhos institucionais. Reconhecer e aceitar, buscando apoio em bases que extrapolavam os muros da escola foi a tentativa que identifiquei como possível no momento que me inscrevi no programa. Isso me fez pensar que o mestrado era a possibilidade de ação que estava ao alcance naquele momento, existiriam outras formas possíveis? A conversa com a professora em cargo técnico deixou muito evidente que esses cargos são ocupados por diversos professores que saem da sala de aula para se relacionar com as estruturas burocráticas do estado, na tentativa de imprimir suas concepções sobre docência, e no caso também, sobre Sociologia para o Ensino Médio. Saindo das considerações acerca do trabalho dos técnicos pedagógicos, passei a considerar o olhar dos professores de Sociologia, em uma relação que considerava os técnicos como entrevistados e voltando meu olhar para as ausências (THOMPSON, 1981) dos

olhares desses profissionais sobre suas áreas de atuação e sobre a formação que recebem.

### **3 A gestão da SEED/PR nas formações continuadas entre 2003 e 2010**

Acho que eu nem consigo fazer uma análise crítica dessa época, porque como eu fiquei fora e voltei, eu tomei um coque, mas talvez quando você vai acompanhando lentamente a aquisição de direitos seja diferente. Agora, eu? Despenquei na realidade dos sonhos, vale transporte a gente não tinha, estágio probatório você passava os três anos ganhando metade do teu salário, então eu vim desse mundo e despenquei na gestão que era tudo diferente, Requião é meu herói, a gente não tinha hora-atividade, não tinha plano de carreira. Então, nas minhas primeiras formações continuadas eu nem consigo fazer uma análise crítica, então a partir de 2007 eu tenho uma base mínima, eu tenho de onde partir pra me organizar no trabalho com livro didático, eu tenho um roteiro pra me basear e aí começam as formações específicas. (ELIZANDRA, 2021)

O relato acima é de uma das entrevistadas que compõe o quadro de entrevistados, descrevendo as suas percepções depois de algum tempo afastada da docência no governo de Jaime Lerner comparando-o com o de Roberto Requião. De modo geral, esse capítulo não vai adentrar as subjetividades dos entrevistados, então aproveito para inserir aqui esse fragmento da última entrevista feita para essa pesquisa no intuito de demonstrar uma versão subjetiva do período que iremos adentrar.

Por todo esse capítulo, as buscas documental e bibliográfica se fizeram presentes, priorizando fazer uma composição histórica das formações continuadas entre as duas gestões da SEED/PR durante os governos de Roberto Requião (2003-2010). Nesse sentido, estamos ancorados com as investigações de Piton (2004) que entram para dar um contexto inicial dos legados de Jaime Lerner na esfera educacional paranaense, contextualizando principalmente a Universidade do Professor. A pesquisa de Jost (2010) integra o campo de referências principais, para fornecer um importante fio condutor no mapeamento das formações continuadas no governo de Requião. A fala de Elizandra será devidamente contextualizada, mas esse capítulo antecede uma necessária contextualização histórica das formações continuadas como objeto investigativo dessa pesquisa, sobre a qual as fontes documentais e pesquisas específicas entram como importantes aliadas.

### 3.1 As Formações Continuadas na gestão Requião.

Roberto Requião foi eleito no ano de 2002 pelo PMDB<sup>8</sup>, cumprindo sua primeira gestão como governador do estado no século XXI<sup>9</sup> entre os anos de 2003 e 2006, tendo se reeleito em 2006 e se mantendo a frente da gestão no cargo executivo do estado até o ano de 2010. A gestão de Requião no Paraná, marca alguns aspectos de importante diferenciação em relação as gestões de Jaime Lerner que o antecederam, especialmente no que se refere a SEED e a formação continuada de professores. A Universidade do Professor foi a mais expressiva organização do governo de Lerner para a formação continuada dos professores da rede estadual de educação do Paraná e o entendimento sobre essa política, se torna de fundamental importância para compreender a organização da SEED/PR durante a gestão de Requião, que se opôs ao modelo anterior de formação dos professores. Começamos entendendo a formação geral das organizações da SEED/PR nas diferentes gestões, que vão ser de grande utilidade para conseguir relacionar as propostas gerais de cada gestão em relação as formações continuadas.

Durante as gestões de Lerner ocuparam o cargo máximo da SEED: Ramiro Wahrhaftig (1995-1998), Alcyone Vasconcelos Rebouças Saliba (1999-2002) e Sueli Conceição Moraes Seixas (2002-2003). Wahrhaftig é um engenheiro civil, que possui mestrado em Planejamento Energético e segundo as informações que constam na página eletrônica da Fundação Araucária<sup>10</sup> (na qual ele aparece entre os membros da Diretoria Executiva) interrompeu os seus estudos de doutorado para assumir o cargo de Secretário da Educação no Paraná em 1995, quando passou para o cargo de secretário da Secretário de Estado da Indústria Comércio e Turismo em 2002. Saliba é bacharela em geografia, mestra em cartografia, doutora em Administração Educacional (PITON, p. 68) e embora possua pouco tempo de atuação como secretária é uma importante agente para caracterizar, em aspectos gerais, o legado

---

<sup>8</sup> Desde 2017 o PMDB teve seu nome alterado, e consequentemente sua sigla, fazendo uma rememoração aos primórdios do partido: Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

<sup>9</sup> Requião já havia sido eleito governador do Paraná, tendo feito sua primeira gestão nesse cargo entre os anos de 1991 e 1994, deixando o vice-governador Mário Pereira (PMDB/MDB) no cargo principal em abril de 1994 para concorrer ao cargo de Senador da República no qual foi eleito e ficou entre 1995 até 2002, quando concorreu as eleições para o governo do estado novamente.

<sup>10</sup> A Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA) é uma das 26 Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa do Brasil e faz parte do Conselho Nacional das Fundações de Amparo à Pesquisa (Confap)

de Lerner na rede estadual de Educação paranaense. Seixas havia sido Secretária Municipal da Educação de Curitiba entre 1988 e 1992, durante a gestão de Lerner como prefeito da cidade e deixou o posto de Secretária de Educação do Paraná no dia 02/01/2003.

Com a posse de Roberto Requião em 2003, seu irmão Maurício Requião de Mello e Silva foi nomeado Secretário da Educação do Paraná, permanecendo no cargo até 2008. Maurício é psicólogo, atualmente professor da UFPR, concluiu mestrado em Informática no ano de 2016 se concentrando em estudar o uso de tecnologias digitais em escolas públicas. Em 2008 quem assume o cargo principal da SEED/PR é Yvelise Freitas de Souza Arco Verde, pedagoga, mestra e doutora em Educação, professora da UFPR que foi cedida pela instituição para atuar como Superintendente da Educação em 2003, cargo em que permaneceu até 2008 quando assume como Secretária da SEED/PR, cujo encerramento de vínculo se deu no último ano da gestão de Requião como governador do Paraná em 2010.

Estabelecendo esse quadro simples que demonstra a composição de secretários que estiveram a frente da SEED durante as gestões de Lerner e Requião, é possível perceber que o movimento do segundo gestor eleito foi substancialmente diferente: deixou pessoas que possuem interesse com a Educação à frente da composição dos cargos principais da SEED/PR. Isso pode ser feito apenas no campo da constatação, pois embora Maurício não tenha trajetória na Educação Básica, possui experiência profissional da educação no Ensino Superior desde a década de 1980, contando com Arco Verde na Superintendência de Educação da SEED/PR em todos os seus anos como secretário. Wahrhaftig, o secretário que ocupou o cargo na SEED/PR por mais tempo da gestão de Lerner, possui trajetória como engenheiro e pesquisador de tecnologia, tendo vínculos também com o Ensino Superior. Não é possível resumir duas gestões distintas pelos currículos acadêmico e profissional dos agentes a frente da SEED/PR, mas essas constatações servem como identificações iniciais que o debate bibliográfico nos ajudará a compreender melhor.

Como antecipado alguns parágrafos acima, Alcyone Vasconcelos Rebouças Saliba é uma agente de importante para compreender os movimentos da SEED/PR na gestão de Lerner. Ivania Marini Piton aponta em sua tese (2004) que as reformas educacionais na década de 1990, foram pressionadas pelas instituições de financiamento multilateral: O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), sendo que este

último junto com a Associação Internacional para o Desenvolvimento (AID) integram o Banco Mundial (BM). A AID não tem uma intervenção direta no Brasil, uma vez que na década de 1990 o país era visto como “em desenvolvimento”, então a representação do BM em terras brasileiras se dá diretamente pelos empréstimos cedidos pelo BIRD. BID e BIRD se fizeram presentes na década no 1990 no Brasil, principalmente no governo de Lerner financiando projetos e pressionando as demandas educacionais para oferecer resultados no controle de evasão escolar e na redução das reprovações de estudantes da Educação Básica. Ainda assim, não foi o governo Lerner que iniciou empréstimos com as instituições de financiamento multilateral, pois em 1994 Requião já havia feito essa ponte com o BIRD (BM) e com o BID (PITON, p. 66).

De acordo com um cruzamento de informações presentes nos levantamentos bibliográficos (PITON, p.68) (GONÇALVES, et al.,p. 88), Alcyone Vasconcelos Rebouças Saliba aparece nesse cenário como uma funcionária do Banco Mundial, pois era técnica do BIRD e mesmo depois de se tornar Secretária da SEED/PR era muito rigorosa com o cumprimento das diretrizes do BIRD (GONÇALVES, et al., p. 88).

As informações referentes a Universidade do Professor estão localizadas nos levantamentos bibliográficos, isto porque o acesso a algumas fontes internas da SEED/PR não foram facilitadas, devido a complexa burocracia para solicitar consulta que se amplia na dificuldade de localizar canais para isso em período pandêmico, caminhando na contramão dos prazos para a realização dessa pesquisa. Acredito que muitos pesquisadores que localizaram essas fontes tenham acessado esses documentos em períodos de burocracia interna distinta da que temos nesse ímpar momento da atualidade, ou tenham conseguido acesso mobilizando agentes que podem ter facilitado caminhos em algum nível. De toda forma conseguimos acessar, por meio de algumas pesquisas, caracterizações importantes dessa política, que conta inclusive com alguns relatos de Piton em sua tese (2004) sobre a própria experiência de participação de cursos na Universidade do Professor.

É apontado que a Universidade do Professor foi criada em 1995, como pessoa jurídica, vinculada a SEED/PR para “planejar e executar os projetos de capacitação continuada aos professores da rede estadual de ensino do Estado do Paraná” (BARAVIEIRA, p. 41). Embora a entidade seja uma pessoa jurídica, temos indicativos de que sua sede se localizava na parte administrativa da SEED/PR no bairro Juvevê,

em Curitiba, mas as atividades da Universidade do Professor sempre estiveram centradas em Faxinal do Céu que fica a 340km de Curitiba, sendo este lugar um distrito do município de Pinhão. A Universidade do Professor representou o projeto educacional da gestão de Lerner para no Paraná, sendo localizada em uma vila que passou por remodelagem para receber cerca de 1000 pessoas com:

seminários que aconteciam em dois auditórios – um para 500 pessoas e outro para 250 – e em seis salas para 90 pessoas cada. Há, ainda, um refeitório com 700 lugares, 270 casas, horto florestal, campo de futebol, igreja, um centro comercial com mercado, vídeo-locadora, papelaria, banco e algumas lojas e até um circo para atividades de recreação. (PARANÁ, 1996. *Apud* PITON, p. 95)

A ideia central da Universidade do Professor era propiciar uma experiência de imersão dos profissionais da educação: professores e demais funcionários das escolas eram enviados para Faxinal do Céu e passavam uma semana participando de seminários, palestras e acompanhando apresentações culturais, conforme o relato de Piton:

Como supervisora escolar da rede pública, estivemos por duas vezes em Faxinal do Céu: em 1997, na Semana de Práticas Pedagógicas, que reuniu supervisores e orientadores de todo o Estado e, em 1998, na segunda versão do evento citado. Ambos os eventos foram organizados e administrados pelas universidades estaduais e eram compostos por palestras e oficinas com norteio pedagógico, porém, o caráter de "colônia de férias esotérica" era estampado no local, na organização dos espaços e nos eventos e alternativas complementares, tais como: filmes, shows de música (violino), grupos de dança, passeios no horto florestal, etc. A disciplina, pretendia-se rígida, pois, a rotina era: levantar às seis horas da manhã, com um toque de sino, e seguir, no decorrer do dia uma sequência de atividades que se encerravam às 22h30, com apenas intervalos para as refeições, sempre acompanhadas de música clássica. A hospedagem nas casas, que comportavam quatro pessoas, era feita com o critério de reunir pessoas de diferentes regiões do Estado (p. 99-100)

O fundo orçamentário que subsidiou a Universidade do Professor foi um composto entre: investimento estatal e os financiamentos cedidos pelo Banco Mundial (BIRD) e BID. A amplitude desse programa é visível quando os dados apontam que entre 1996 e 2001 181.978 professores passaram por capacitações em Faxinal do Céu e 160.445 (entre 1995-2001) outros professores foram capacitados pela Universidade do Professor em outras estâncias (PITON, p. 101). A característica de formação em larga escala fica exposta, junto a principal marca dessas formações que

foram os “Seminários de Atualização e Motivação” comumente feitos por empresas terceirizadas, tais como:

Luna & Associados Consultores de Empresas S/C, Amana-Key Desenvolvimento e Educação, Conselho Britânico, Centro de Educação para o Desenvolvimento Humano (Arthur Pereira), CORD - Internacional, Instituto Ayrton Senna, Microsoft, Guateway e Tele Centro Oeste Celular, Instituto Rubens Portugal, entre outras. (PITON, p. 97-98)

De acordo com uma sintetização de material fornecido pela empresa Luna & Associados, os seminários possuíam quatro momentos: o primeiro era um Segmento de Construção Coletiva que consistia num levantamento de informações sobre o campo de ensino, valorização de contribuições individuais e colocava o professor como responsável por mudanças; o segundo era o Segmento de Integração Cultural no qual os participantes assistiam filmes, ou peças de teatro, ou shows musicais; o terceiro era o Segmento de Qualidade da Vida no qual racionalidade e intuição entravam em foco, contando com exercícios fonoaudiológicos, palestras sobre experiência corporal, reflexões sobre a importância do potencial energético; e o quarto era o Segmento Conceitual voltado para o fornecimento de conceitos que empoderassem os indivíduos das chaves da racionalidade e se vissem como capazes de se responsabilizar pelas mudanças no seu entorno (PITON, p. 102). Ainda que este seja o recorte feito a partir de um material, fornecido em um ano das formações que ocorreram na Universidade do Professor, nos dimensiona parte da proposta geral que se tem sobre a compreensão daquilo que a gestão de Lerner entendia como necessária para a formação continuada de professores: uma injeção de ânimo para que possam resolver os problemas da escola a partir de sua prática. Piton aponta ainda que nesses materiais existia uma sustentação de ideias fundamentadas em como manter mentalizações positivas podem formar um profissional bem-sucedido, se distanciando de análises das condições sociais e econômicas (PITON, p. 103). Sempre alicerçados sob uma forte afirmação de ruptura de paradigmas os materiais elaborados para esse modelo de formação continuada de professores, insistiam em temas como motivação e autoestima, ignorando por completo bases epistêmicas “dos arcabouços teóricos construídos e sistematizados historicamente” (PITON, p. 104).

Os empréstimos feitos ao Banco Mundial (BIRD) no governo de Lerner, foram firmados pela SEED/PR sob a perspectiva de cumprir com o Plano de Ação da gestão para a Educação que consistia na implementação do Programa de Qualidade no

Ensino Público do Estado do Paraná (PQE) (SHIGUNOV NETO; MACIEL, p. 58). Segundo Shigunov Neto e Maciel o PQE possuía os seguintes objetivos:

a) dar acesso a crianças e professores a quantidades adequadas de material pedagógico; b) melhorar a eficiência dos professores em sala de aula; c) dar às crianças de áreas urbanas de baixa renda espaço físico adequado ao aprendizado; d) suprir os administradores de escolas nos níveis municipais e regional com instrumentos, habilidades e incentivos para que melhorassem as práticas de administração e assumissem novas responsabilidades; e) criar maior igualdade entre os sistemas escolares estadual e municipal em termos de despesas por aluno e de disponibilidade de dados essenciais sobre a educação; f) aprimorar a qualidade do ensino fundamental, visando melhor rendimento escolar; g) incentivar o sucesso do aluno em sala de aula, elevando os índices de aprovação e conclusão; h) aumentar a escolaridade dos alunos de 1ª a 8ª séries das escolas públicas das redes estadual e municipal, combatendo a evasão escolar. (p. 58)

Embora esses objetivos caracterizem de fato intencionalidades que podem ser facilmente associadas a um projeto educacional que visa a qualidade de ensino, quando consideramos o que já foi exposto sobre a gestão de Lerner, até esse momento, cria-se uma aparência de que houve um desvio inesperado das mobilizações para efetivar esse processo. Felizmente, existem recursos metodológicos e teóricos que nos ajudam a compreender que discursos sempre precisam ser contextualizados em suas concepções de tempo-espaço (PITON, 2004; SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2009) sejam estes produzidos por sujeitos ou presentes nas elucubrações da política institucional. Podemos realizar uma leitura crítica dos contrassensos presentes entre o discurso de avanços e a efetiva prática política de alto nível de precarização das condições do trabalho docente efetivadas pela gestão de Lerner (PITON, p. 108-117). Para isso consideremos os seguintes movimentos que aparecem em diversas perspectivas da bibliografia selecionada: em tudo que se promove como avanços na área educacional durante as gestões Lerner, existe uma outra perspectiva que pode ser incorporada para trazer sob a luz alguns elementos que tornam esses avanços questionáveis.

Para compreender a afirmação do parágrafo anterior pensemos no uso de recursos financeiros de 39,4 milhões de dólares, destinados para a construção de 698 salas de aula (sendo que existia um modelo ideal de organização dos prédios escolares nas justificativas da SEED/PR) e reformar um prédio da SEED (SHIGUNOV NETO; MACIEL, p. 59). Olhando pela superfície a construção de salas de aula é uma ação notoriamente positiva, porém quando observamos que entre 1996 e 1999 o



número de escolas sofreu um decréscimo de 2.296, significando a desativação de 23% das escolas (SHIGUNOV NETO; MACIEL, p. 59) em um período de quatro anos que atravessa o primeiro e segundo mandato de Lerner. Mesmo em pesquisas que não possuam o foco crítico de estudar a gestão de Lerner sob a perspectiva do neoliberalismo, existe o reconhecimento de que o PQE criou mecanismos de avaliação das escolas semelhantes aos programas de avaliação de qualidade em empresas da esfera privada que mantém dados sempre contabilizados para que o enxugamento de custos seja sempre feito de forma eficiente nessas instituições (BARAVIEIRA, 2002).

Os gastos com a construção de salas em comparativo ao fechamento de escolas, podem servir como um exemplo ilustrativo: discursivamente é possível perceber boas intenções para a Educação no plano de governo de Lerner, mas quando consideramos a valorização dos profissionais que atuam nas escolas, preenche-se as brechas lacônicas de detalhamento das ações que serão tomadas em detrimento das aparentes boas intenções. Resultando em uma política educacional baseada na avaliação de desempenhos das escolas, altamente alinhados com financiadores internacionais (BIRD e BID); produzindo um discurso pretensamente edificante do profissional da Educação nas formações continuadas, mas que desconsidera as particularidades de cada educador e acaba funcionando como uma forma de abstração da materialidade objetiva do trabalho docente, temos um panorama geral do legado de Lerner enquanto seu projeto educacional para o Paraná.

Existem maiores detalhes sobre a maneira como podemos perceber a composição dos elementos que formam a gestão de Lerner na Educação, mas nos concentramos em relacionar aqueles que estão diretamente relacionados as formações continuadas. O motivo dessa escolha se deve ao fato de que é necessário abordar a gestão de Lerner, considerando a maneira como é possível entender seu projeto para Educação como altamente norteado pelo Banco Mundial (BIRD) e BID, para entender como a SEED estava posicionada quando Requião assume seu mandato em 2003. Mais do que financiadores dos projetos educacionais do governo de Lerner no Paraná, BIRD e BID interagiram diretamente na forma como a Educação era compreendida, na maneira descartável como escolas foram tratadas, gerando superlotação de salas de aula e concentração de número máximo de estudantes nas escolas. A avaliação de bom desempenho das escolas passou a estar cada vez mais relacionada com o número de estudantes aprovados por média atingida e redução de

evasão, metas que foram definidas pelo Banco Mundial e passaram a se fazer presentes na compreensão de desenvolvimento educacional no Paraná nas gestões de Lerner (PITON, 2004). Nesse sentido, a formação continuada dos professores atendia a essa perspectiva educacional: uma vez que controle de evasão e aprovações em larga escala eram a meta de desenvolvimento, formações continuadas ofertadas em larga escala, assim como a inserção um número grande de empresas envolvidas nessa formação (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2009), eram perfeitamente alinhados.

Existe um equívoco que me parece frequente no senso comum: acreditar que os vislumbres de desalinhamento em alguma área de uma gestão política é um erro, quando na realidade os pontos que causam estranhamento podem de fato fazer parte de uma política e, tirando a perspectiva de uma expressão de erro, tem-se apenas o estabelecimento de um projeto político. Ao realizar os financiamentos externos com as instituições multilaterais, Lerner possibilitou que BIRD e BID tivessem poder decisório, manifestado como recomendações, na formação continuada dos professores e, que se amarrou ao balizamento de uma perspectiva sobre a Educação que poderia ser compreendida como uma empresa, na qual os cortes de gastos são sempre justificáveis e constantes. Possibilitou também o crescimento de muitas empresas privadas que usufruíram do centro de treinamento dos professores em Faxinal do Céu como um oposto complementar, ou seja, usaram o Estado para seu fortalecimento econômico, vendendo seus pacotes motivacionais como seminários de formação continuada, fornecendo mantimentos para os docentes em formação e ofertando livros didáticos em feiras organizadas dentro dos eventos que compuseram o programa de formação continuada (PITON, 2004). No ápice dos contrassensos: as duas gestões de Lerner mantiveram uma política de fechamento de escolas, superlotação de salas de aula, rebaixamento do salário dos professores, sob a justificativa de redução de custos quando fez aumentar significativamente uma dívida externa com as instituições de financiamento multilateral, junto a sua área de influência em diversos aspectos que envolvem as escolas públicas (HORN; *et. al.* 2020). Nada disso deve ser entendido como um erro, pois todo o combo é um complexo de escolhas que redesenharam a política educacional no Paraná sob os moldes do neoliberalismo.

Nas eleições de 2002, Jaime Lerner apoiou a candidatura de Beto Richa (PSDB) para governador do estado, que entrou em campanha tendo Lubomir Ficinski

(PFL) como candidato a vice-governador, pela coligação “Paraná de Todos Nós”<sup>11</sup>. Richa ficou em terceiro lugar no primeiro turno de votação, sendo que para o segundo turno foram: Alvaro Dias (na época filiado ao PDT) tendo Luiz Forte Netto (PDT) como candidato a vice-governador pela coligação “Vote 12”<sup>12</sup> com 31,40% dos votos e Roberto Requião junto a Orlando Pessuti (ambos do PMDB) como vice-governador que contaram com 26,17% dos votos. A candidatura dos pmbdistas venceu as eleições no segundo turno com 55,20% dos votos, sendo também o ano em que Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e José Alencar (PL) venceram José Serra (PSDB) e Rita Camata (PMDB) com 61,27% dos votos no segundo turno da eleição presidencial. O ano de 2003, iniciou um novo mandato de Requião como governador do Paraná, com ciência do descontentamento da categoria docente em relação as medidas tomadas na área da Educação pela gestão anterior (GASPARELO; SCHNECKENBERG, p. 103), como será possível identificar pela forma que as políticas de formação continuada dos professores foram desenhadas durante o governo do PMDB para o estado.

Existem alguns legados que compõe a gestão de Requião como primeiro governador eleito no Paraná no século XXI, sendo possível destacar a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) como um resultado dos encontros promovidos pelo Departamento de Educação Básica (DEB), que se amarram as políticas de formação continuada. Com um foco na objetividade opto por abordar o Folhas, o DEB Itinerante, o Livro Didático e o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) como principais programas de formação continuada dessa gestão, após isso apresentar a TV Paulo Freire (como um projeto subjacente das formações continuadas) que foi composto por uma articulação de trabalho docente integrado a outros a outros setores do Estado, em um contexto político e pedagógico favorável à implementação de uma agenda inclusiva na gestão pública da educação brasileira (CARNIEL, 2018).

Desse modo, as políticas de formação continuada dos professores na gestão de Requião, estiveram imbuídas da busca pela reafirmação da escola como lugares de formação cidadã e das disciplinas como ferramentas de alfabetização científica (SILVA, 2006); não à toa Folhas, DEB Itinerante e Livro Didático estava interligados

---

<sup>11</sup> Nesta fizeram parte os partidos: PSDB, PFL, PSL, PAN.

<sup>12</sup> Nesta fizeram parte os partidos: PDT, PPB, PTB, PTN, PRP, PTdoB.

pela função de construção das DCE. As diretrizes aparecem como um trabalho de construção coletiva do DEB com os 32 NRE apontados pelo documento. Ao todo foram publicados 14 cadernos pertencentes as DCE no ano de 2008, sendo respectivamente cada caderno referente a uma das disciplinas da Educação Básica: Arte, Filosofia, Geografia, Matemática, Biologia, Física, História, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna, Química, Ciências, Língua Portuguesa, Sociologia e Ensino Religioso. Antes disso, em 2006, a SEED já havia publicado outras DCE para o estado, que foram respectivamente: de Educação do Campo, de Educação Especial, de Educação Profissional e a de Educação de Jovens e Adultos. Em 2010 também foi publicado o caderno “Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos”, sendo este um documento assinado por Orlando Pessuti como governador do Paraná, portanto lançando enquanto Requião estava em campanha para senador. Ainda em 2010 foi lançado, como versão preliminar as “Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná”, sendo um documento que claramente não possui a mesma finalização técnica de editoração que os já citados (possuindo mesmo uma caracterização preliminar), mas reuniu pesquisadores da UFPR, UFSC, UEM, professores da SEED, que na apresentação do documento reconheceram como marcas constitutivas da história brasileira: a exacerbação da masculinidade, a homofobia, a lesbofobia e os processos de segregação, inclusive escolar, da população transsexual. Ainda que o documento não possua uma atualização com uma aparência editorial mais refinada, foi de extrema importância para que eu conseguisse levar para dentro das minhas aulas de Sociologia as pautas de gênero e sexualidade, com a segurança do respaldo que encontrei nesse documento. Nos últimos anos, essa segurança se tornou cada vez menor devido as ostensivas formas de controle, propagadas por políticos do campo reacionário, que estimulam estudantes a confrontar professores quando esses temas são apresentados em sala de aula.

O parágrafo anterior explicita a preocupação da gestão da SEED entre os anos de 2003 e 2010 na construção de parâmetros que respaldassem o professor em sala de aula. Podemos atribuir essas preocupações pela forma de composição interna dos cargos dentro da SEED, sobre as quais foram destacadas Yvelise Arco-Verde e Mauricio Requião, mas que ao todo somou muitos professores da Educação Básica que foram convidados para trabalhar em cargos técnicos dentro da SEED, nos NRE e mesmo os professores que não atuaram como técnicos tiveram em algum nível

participação na construção das DCE (CARNIEL, 2013). É relativamente fácil perceber a diferença nas gestões de Lerner e Requião usando o legado educacional como base: o governante anterior optou por aderir ao neoliberalismo enquanto prática de governo no campo educacional, nucleando as formações continuadas e possibilitando a terceirização destas, enquanto a gestão seguinte se preocupou em mobilizar esforços para construir amparos que regatassem a importância disciplinar no currículo, resultando na construção das DCE como proposta e execução dos olhares de docentes sobre as estruturas sociais em que a Educação está inserida.

Ao menos essa foi a percepção de Valéria, que atuou como professora de Sociologia da SEED-PR, durante a entrevista que me concedeu em 2021:

Existia um projeto de Educação no Estado do Paraná. Concordemos, discordemos, pode ser eficaz, pode não ter sido, mas existia um projeto. A gente tem um projeto hoje no Brasil de Educação? Tem, um projeto de desmonte. Eu tô querendo qualificar que esse projeto, ele criava coisas, ele desenvolveu coisas, não foi de desqualificação. (VALÉRIA)

Nas palavras de Valéria se referindo ao projeto de educação que o governo Requião implementou no Paraná, temos o destaque de que existia uma intenção de construir recursos para a qualificação profissional docente. Nesse trecho, existe uma comparação com o projeto educacional em curso para o Brasil atualmente, que na opinião da entrevistada, desmonta elementos importantes no que se refere ao alcance de direitos, recursos e aparatos técnicos para os profissionais da educação. Uma investigação sobre isso poderia ser levantada, mas pensemos no seguinte movimento: existiu um processo de construção significativo nos instrumentos que respaldam a atuação dos professores da Educação Básica no Paraná entre 2003 e 2010 que se destacam dos que haviam existido até então, especialmente na gestão de Lerner, por não balizar aquilo que é ofertado aos professores apenas através de demandas que influenciam nos índices, tais como o IDEB. Isso não significa que o olhar para os índices deixou de ser uma preocupação na gestão de Requião, mas esse não era o único elemento que motivava as ações da SEED, pois existe uma coerência entre as ações para a construção das DCE articulando as formações continuadas. Ainda tomando como base as afirmações de Valéria existe o espaço para discordância das ações dentro da gestão de Requião, mas é inegável que pensar em seu legado para a rede estadual de educação o destaca positivamente tanto das gestões de Lerner quanto das gestões seguintes de Richa e Ratinho Jr.

Retomando o foco para as DCE de 2008, pretendo fazer uma breve exposição geral dos componentes que aparecem em conformidade para todos os cadernos, seguir com uma apresentação dos principais programas de formação continuada e encerrar destacando o caderno de Sociologia. Todos os cadernos das DCE possuem uma organização semelhante que passa a diferenciar cada um nos campos específicos das disciplinas, portanto todos tem: uma capa informando que se trata de um documento da SEED/PR, com o título das DCE e no canto inferior direito um informativo da disciplina em questão; na página seguinte uma folha em branco; a terceira página repete as informações da capa; a quarta página é outra folha em branco; e a quinta página é importante por informar igualmente em todos os cadernos o Governador (Roberto Requião), a Secretária de Educação (Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde), o Diretor Geral (Ricardo Fernandes Bezerra) a Superintendente da Educação (Alayde Maria Pinto Digiovanni), a chefe do Departamento de Educação Básica (Mary Lane Hunter) e a coordenadora das Diretrizes Curriculares Estaduais (Maria Eneida Fantin). As informações que se alteravam na quinta página se devem ao fato de que para cada disciplina existiram grupos que participaram de diferentes formas, organizados em: equipe técnico-pedagógica da disciplina (que era formada pelos técnicos disciplinares que trabalhavam na SEED), leitores/leitoras críticas da disciplina (que eram professores do Ensino Superior, de universidades públicas do Paraná em que se destacam UFPR, UEL e UEM), consultor/consultora responsável pela sistematização do texto (também sempre com um docente do Ensino Superior) e leitores críticos da área pedagógica educacional (formado por diferentes pesquisadores, de IES de dentro e fora do Paraná).

A sexta página dos cadernos das DCE é composta por agradecimentos aos professores da rede estadual pela participação na construção das DCE, indicando que foi um movimento de elaboração iniciado em 2003, contando com a avaliação crítica dos professores que faziam isso em semanas pedagógicas. A sétima página é uma carta de Arco-Verde, que assina como Secretária e faz uma crítica que merece destaque:

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

Arco-Verde segue seu discurso afirmando que as políticas educacionais vigentes no final dos anos 1990 esvaziaram a especificidade disciplinar na formação específica dos professores e que a sua gestão se opôs a essa visão sociedade e educação. A oitava e nona página do caderno são compostas por uma carta do DEB assinada pela Chefe do DEB, Mary Lane Hutner, que faz alguns destaques:

Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva.

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula. (PARANÁ, 2008, p. 8)

A página 10, assim como outras, está em branco e na página 11 temos o sumário. Igualmente em todos os cadernos o primeiro capítulo recebe o título de “A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar”, nos quais seguem os subtítulos: “os sujeitos da Educação Básica”; “fundamentos teóricos”; “dimensões do conhecimento”; “avaliação”; “referências”. Após isso inicia-se a parte específica de cada caderno, contando com os fundamentos teóricos da disciplina do caderno, seus conteúdos estruturantes, encaminhamentos metodológicos específicos encerrando com avaliação, referências e um anexo dos conteúdos básicos. Sob essa estrutura foram publicados os cadernos das DCE, contendo os parâmetros que desenham as disciplinas da Educação Básica para os professores da rede estadual do Paraná.

As declarações de Arco-Verde e Hutner nas DCE afirmam que a maneira como o Estado trata a Educação é a afirmação de um projeto político. Arco-Verde preocupa-se em destacar a discordância que a gestão possuía em relação a forma como a Educação foi tratada pelo governo Lerner e reforça aquilo que fora destacado alguns parágrafos acima, quando consideramos as diferenças estruturais entre os legados de cada governador no âmbito educacional do Paraná: existiu uma busca por afirmar valores distintos para as escolas por intermédio da formação continuada de professores. A perspectiva de que o ser humano escolhe entre alternativas limitadas

pelas circunstâncias de seu tempo (HELLER, p. 11), pode ser aplicada nesse momento para pensar nas declarações emitidas por Arco-Verde e Hutner nas DCE.

Em 2008, ano de lançamento das DCE, existiam estruturas complexas que condicionavam algumas visões acerca da política educacional no Brasil, com seus respectivos alinhamentos (MEUCCI, 2015). Vindo de um histórico que incluiu a ditadura civil-militar no país, passado pelas ondas neoliberais que tanto influenciaram nas políticas públicas educacionais nos anos de 1990, a chegada de uma nova gestão para o governo do Paraná possuía uma herança cumulativa desses processos históricos e de acordo com a fala exposta de Arco-Verde o intuito da gestão de Requião foi de ruptura. Por um lado, porque descentralizou as formações continuadas de professores no centro de treinamentos em Faxinal do Céu e de outro porque estiveram a frente da administração da SEED pessoas envolvidas com a Educação Básica: professores e pesquisadores. Os discursos da Secretária e da Chefe do DEB expostos nas DCE deixam claro que as suas compreensões acerca do tipo de contribuição que estavam fazendo ao Estado se localizavam na busca pela dignidade da própria profissão, entrando em cena uma dimensão de alteridade dificilmente encontrada nas práticas da gestão anterior.

Consideremos que ser professor é ser alguém que ocupa funções específicas, detendo um conhecimento dentro de uma área de formação que deve ser utilizado para formar outros sujeitos, portanto o professor cumpre um papel (SANTOS, 2017). Sobre esse papel de professor, cristalizam-se expectativas em torno da produtividade que seu trabalho deve apresentar, que de acordo com as exigências do governo Lerner deveriam se manifestar com as subidas de índices de aprovação e controle de evasão escolar, seguindo as orientações do Banco Mundial (BIRD) e do BID. Arco-Verde e Hutner demonstram em seus discursos a crença por estarem produzindo uma atuação política enquanto docentes, ou seja, existe uma compreensão implícita de que o professor pode fazer mais do que aprovar alunos e se culpar por não conter a evasão escolar (que está relacionada a problemas estruturais alheios ao docente). São pessoas que rejeitam a cristalização dos valores anteriormente concentrados sobre sua profissão, assumindo uma postura crítica frente a realidade e abraçaram a possibilidade de positivar outros valores sobre o saber docente, saindo de seus campos de atuação, para adentrar na burocracia estatal como luta política. Valéria possui a vantagem do distanciamento histórico, enquanto os discursos selecionados de Arco-Verde e Hutner estão presos ao tempo em que os documentos foram



pulcados, mas ainda nas palavras das três existe a segurança de que algo diferente do que já havia sido realizado estava em curso.

Com essas apresentações não é seguro afirmar que o governo de Requião rompeu definitivamente os vínculos com o neoliberalismo, mesmo porque não lhe cabia (em termos estruturais) assumir essa postura e precisaríamos de uma análise em profundidade econômica para considerar tal hipótese. Mas certamente é possível afirmar que as três vozes citadas até o momento estão alinhadas e de fato conseguimos ver diferenciais significativos em torno da construção das DCE, com uma preocupação de afirmação disciplinar. O Folhas e o Livro Didático foram programas que representaram parte dessa preocupação, na produção e compartilhamento de informações produzidas por professores em torno dos conteúdos específicos das suas disciplinas de atuação.

O Folhas foi criado em 2003 e sua proposta era a seguinte: o professor deveria dispor, de forma didática, uma carga teórica sobre algum recorte temático de sua área de atuação, seguindo com uma explicação do conteúdo proposto para que outros professores pudessem ler, criticar e após isso a SEED publicaria o material para que todos os professores tivessem acesso. Dessa forma a argumentação sobre o Projeto Folhas é de que essa programa se tratava de uma visão na qual o professor é um produtor de conteúdo e logo a participação dos professores no Folhas passou a compor pontuações para a subida no Plano de Carreira. De acordo com uma entrevista de Hutner publicada em 2012: “Nosso objetivo era lembrá-los [os professores] de que eles podem produzir, conseguem escrever, pois são formados pra isso.” (DARCIE, p. 236). No momento citado da entrevista, Hutner estava descrevendo um contexto geral do que se pretendia com as formações continuadas na gestão de Requião, reforçando que existia uma visão de que os professores envolvidos nos cargos técnicos dentro da SEED estavam construindo uma política de formação continuada diferente junto aos professores que estavam exercendo a docência.

O Folhas carrega esse nome pois inicialmente existia um contexto imaginativo no qual se referia a algo como “palavras ao vento”, sobre o qual a partir do acúmulo de materiais e reflexões poderia integrar uma forma de pensamento organizado (SCHLESENER, p. 50). De acordo com a entrevista de Hutner, nos primeiros anos de implementação do Folhas um processo manual imperava em sua realização, pois foi a partir do desenvolvimento de uma plataforma online pela Companhia de Informática

do Paraná (Celepar) que os professores puderam elaborar suas Folhas, carregar na plataforma para que assim fossem avaliadas pelos técnicos dos NRE e ficassem disponíveis para outros professores (DARCIE, p. 236). O Folhas foi um programa fundamental para que o professor fosse entendido como um produtor de conteúdo, capaz de refletir sobre os conhecimentos específicos da sua área de formação e atuação, compartilhando suas produções na internet para que outros professores pudessem acessar. Essa iniciativa é compreendida como um Recurso Educacional Aberto (REA), mas segundo Hutner a compreensão conceitual de REA não era um movimento consciente na época:

Na época a gente não tinha a mínima ideia de que isso se tratava de REA. Partíamos do princípio de que a coisa construída na esfera pública deve ficar disponível para todos, principalmente quando se pensa em educação. Aquilo que é produzido na esfera pública tem que ficar disponível a todos que tenham interesse. (DARCIE, p. 236)

O Folhas constituiu o primeiro movimento em forma de programa dentro da gestão de Requião para atribuir sobre o professor a responsabilidade de elaborar teoricamente o seu conhecimento em um objeto concreto. Realizando o processo de divulgar a sua produção receber críticas, ao mesmo passo em que poderia observar outras produções de colegas e fazer críticas, os professores foram retirados do lugar passivo que as formações continuadas anteriores proporcionavam. Portanto, existia a visão de um professor capaz de realizar produções, devolvendo a perspectiva produção, interpretação, recepção de críticas, possibilidade de emissão de críticas, tradicionalmente presentes no espaço acadêmico. A publicização desses materiais contribuí não apenas para constituir uma aparente transparência da gestão, mas possibilitava também o uso articulado de ferramentas tecnológicas para a interatividade entre professores a favor das questões específicas de disciplinas e possibilidades de diálogos interdisciplinares, visto nas Folhas feitas por mais de um professor, os docentes envolvidos costumavam ser professores de mais de uma área de uma disciplina da Educação Básica.

O Livro Didático Público foi um programa descendente do Folhas, possuindo a característica de ser elaborado por professores da rede estadual e constar como parte da política educacional da época. Quando consideramos esses dois programas, torna-se observável que o projeto educacional que existia para o Paraná na gestão do Requião buscou oferecer a possibilidade de produzir conteúdo: com o Folhas relacionando conteúdo específico de cada disciplina, relacionando possibilidades

interdisciplinares, divulgando materiais, criando uma plataforma de alimentação colaborativa e com o Livro Didático Público partindo da produção dos professores para garantir tecnologia educacional em sala de aula. A produção do livro didático envolveu uma seleção de professores que estavam atuando em sala de aula e a partir do momento que estes eram selecionados, se afastavam da sala de aula por alguns meses para escrever o livro. Existiram algumas formalidades na seleção dos professores que fizeram parte da escrita, mas existia também uma relação de indicações por parte dos técnicos que estavam trabalhando na SEED dos docentes que fariam parte do grupo de professores-autores e estes receberam em 2004 uma carta convite para participar do programa (JOST, p. 165). No caso de Valéria, uma professora que havia sido selecionada para a escrita do livro não demonstrou interesse pela produção e indicou Valéria, que passou por um processo de envio da monografia e entrevista para integrar o corpo docente que escreveu o livro didático de Sociologia.

A partir do momento que os professores eram selecionados para compor o grupo de autores do livro didático, eles se afastavam da sala de aula, passando a integrar temporariamente uma função de técnicos pedagógicos responsáveis por escrever o material. Com isso passavam por algumas reuniões diretas com os técnicos disciplinares da SEED, que repassavam as expectativas quanto ao que deveria ser produzido e sob a supervisão dos técnicos disciplinas os professores-autores tinham cronogramas de entrega de escrita, revisão e reorganização do material. Especificamente o livro de Sociologia, possui capítulos identificados como sendo elaborados por cada professor-autor, porém de acordo com os relatos de Valéria foi um processo de construção coletiva, no qual tudo que foi escrito passou pela revisão de todos os envolvidos no processo, ou seja, o fluxo era o seguinte: decidiram-se os temas de cada capítulo do livro, cada autor deveria produzir a quantidade de páginas até a data combinada, após a entrega se ocuparia em ler as produções dos colegas, fazer observações, receber a produção com as observações e trabalhar no aperfeiçoamento da escrita. De acordo com Valéria:

A gente tinha uma dinâmica de produção coletiva. Então, nós tínhamos [reorganização da frase] é, é, o vínculo era com os técnicos e tinha uma consultora, que era a Fátima Freitas. E aí nós marcávamos reuniões, eu acho que essas reuniões eram até mensais, então a gente ia escrevendo, mandava, todo mundo lia o texto de todo mundo e daí a gente fazia um dia de sabatina dos textos. E aí depois dessa sabatina a gente reescrevia e você tinha que fazer de novo uma outra leitura. Então, foi uma produção meio

individual, mas coletiva no sentido de que nada do que a gente escreveu e publicou não passou pela mão de todos os participantes da Sociologia naquele momento: os técnicos, os autores e a consultora. (VALÉRIA)

Então de acordo com a entrevistada, o fluxo de atividades que compunham as atribuições dos professores-autores era absolutamente pedagógico em mais de um sentido: no primeiro momento por ser uma produção de material didático específico para cada disciplina; no segundo momento por ter a possibilidade de acessar aquilo que os colegas estavam produzindo, fazendo apontamentos sobre os pontos frágeis que precisam de aperfeiçoamento; no terceiro momento receber as críticas feitas na sua produção, reelaborar a escrita e novamente submeter as opiniões de outros autores e da técnica que acompanhava as produções. Pelas informações mencionados por Valéria na entrevista, entende-se que cada capítulo passou algumas vezes por esse ciclo de avaliação, que incluía esse sentido duplo de crítica: ao mesmo tempo em que você avalia outras produções, a sua produção está sendo avaliada também. Durante a entrevista não entramos nos detalhes sobre como funcionava a organização das revisões, pois dificilmente um professor conseguiria ler todos os outros capítulos, então possivelmente tenha existido uma divisão interna, mas o que podemos identificar é a visão de que esse programa inseriu os professores entendia como intelectuais de suas áreas de atuação, lhes atribuindo a função de produção de material didático, bem como acreditando na capacidade crítica deles para fazer revisão. Embora as últimas afirmações possam parecer confirmações do óbvio, seu reconhecimento é de suma importância quando consideramos que é possível identificar o Estado redesenhando o papel social do professor para além de alguém que cumpre uma função burocrática dentro da sala de aula, porque reconhece o docente como intelectual de sua área de atuação e com isso soma-se a este: interferir na realidade a partir do conjunto de saberes incorporados em sua subjetividade.

Com a apresentação do Folhas e do Livro Didático, chegamos ao último programa que antecede as DCE: o DEB-Itinerante. O Departamento de Educação Básica (DEB) foi criado em 2006, antes disso existia o Departamento de Ensino Fundamental e Departamento de Ensino Médio. Com a unificação dos departamentos anteriores no DEB, as possibilidades de articular ações conjuntas aumentavam (uma vez que Ensino Fundamental e Médio estavam sob a mesma chefia), ainda que cada ação pudesse ser voltada para uma etapa distinta do ensino. A compreensão do Ensino Médio como pertencente a Educação Básica na oficialidade da organização

interna da SEED, demonstra a cuidadosa visão que essa gestão possuía com a última etapa da Educação Básica, que é vista como foco de vários programas de formação continuada e despontou o Paraná com certo pioneirismo na criação de um campo para a Filosofia e Sociologia mesmo antes da obrigatoriedade das disciplinas no Ensino Médio. O Livro Didático era um material voltado para o Ensino Médio, que integrou esse aspecto de retomada de afirmações intelectuais para os professores em suas áreas de atuação e buscava compensar a falta objetiva de materiais didáticos para essa etapa da Educação Básica.

Diferindo-se das demais políticas o DEB-itinerante foi um programa de formação voltado para capacitação de professores, visando criar uma ponte de diálogo na construção das DCE. Entre os anos de 2007 e 2008, quase 60 mil professores receberam um curso de atualização de currículo (equivalente a 16h), que utilizou o Folhas, o Livro Didático e contou com a introdução das TVs multimídia para essa capacitação. Nessa capacitação, versões preliminares das DCE foram colocadas para discussão entre os professores das disciplinas em cada escola do estado e por intermédio de questionários, os professores puderam sugerir alterações, no sentido de complementar alguma lacuna dentro da área que a versão preliminar ainda não estava contemplando. De acordo com a Declaração da Chefe do DEB em 2008, houve um investimento de 4 milhões de reais ao todo da aplicação das oficinas do DEB-Itinerante, que se configurou por encontros descentralizados (percorrendo os 32 NRE) com o foco na discussão sobre currículo, bem como atualizações entendidas como necessárias para os docentes (GOVERNO DO PARANÁ, 2008).

Contando com esse leque de programas de formação continuada, estratégias para captar as observações dos professores (filtradas pelos NRE) sobre as DCE em cada disciplina foram aplicadas vis DEB-Itinerante e ainda no ano de 2008 as DCE foram publicadas pela SEED. As DCE permanecem com livre acesso no site Dia a dia Educação, assim como os Livros Didáticos Públicos. Dessa forma, como já foi pontuado, houve um movimento de afirmação das disciplinas por intermédio das formações continuadas, que foram pensadas de forma descentralizada se diferenciando da forma como eram feitas nas gestões anteriores a Requião. Os posicionamentos dos representantes dos cargos de chefia da SEED, nos documentos oficiais, evidenciam o alinhamento em pensar numa formação qualitativa com foco nas necessidades dos professores, visando o rompimento com perspectivas de sociedade antagônicas a esse horizonte para a Educação pública.

A TV multimídia foi fruto da busca por inserir outras tecnologias que pudessem contribuir com as questões pedagógicas, junto com o plano de colocar em funcionamento ao menos um laboratório de informática para cada escola no estado, sendo que essas metas estavam amarradas no Programa Paraná Digital (PPD). A distribuição das TVs multimídia nas escolas públicas da rede estadual do Paraná foi alvo de ataques, que geraram processos de indenização por danos morais, pedido de explicações em juízo e queixa crime (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2009), nas quais Maurício Requião alegou ser vítima de ataques de opositores, assim como responsabilizou seus detratores pela divulgação de informações falsas. Junto com a entrega das TVs multimídia nas escolas, existiu a entrega de um pen-drive de 1gb para cada professor, possuindo o intuito de ser uma aliada na prática pedagógica. Caminhando em paralelo com a entrega das TVs, existiu um movimento de produção audiovisual sobre temas caros para a Educação por intermédio da TV Paulo Freire e de acordo com a entrevistada Valéria:

[...] a TV Paulo Freire na política do Requião é muito importante para o processo de formação dos professores, porque ela tem um conjunto de programas voltados só para a formação de professores. Então, tinha um programa que a gente fazia chamado “nós da Educação”, que inclusive ele tá disponível na página da SEED até hoje e esse programa trazia gente super gabaritada na Educação. (VALÉRIA)

Mesmo que a TV Paulo Freire não tenha integrado nenhum programa de formação continuada diretamente relacionado a carreira dos professores, possuiu um escopo de programação voltada para questões relacionadas a Educação. Sua organização interna se dava pelo diálogo entre professores e um corpo técnico do conjunto de trabalho que envolve o audiovisual, pois como Valéria salientou na entrevista havia um corpo de professores, de disciplinas variadas, atuando como técnicos pedagógicos nas produções de conteúdo que entravam ao ar na TV Paulo Freire. O foco da TV Paulo Freire era atingir aluno, professores e gestores da rede estadual de Educação e demonstra uma preocupação com a inserção de diálogos nesse espaço<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> A dissertação de mestrado da Tatiana de Medeiros Canziani, fruto da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPR, possui maior densidade no aprofundamento da TV Paulo Freire e sugiro sua leitura para maiores aprofundamentos, pois adentrar nesse programa pode desviar a objetividade de nossa exposição.

O último dos programas de formação continuada da gestão de Requião, que será destacado nessa pesquisa, é o PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional. Embora o Folhas e o Livro Didático Público centralizem o professor como um produtor de conteúdo, buscando destacar o seu papel como um intelectual dentro de sua área de formação e atuação, o PDE consagra essa busca realizando um movimento muito claro nesse sentido, podendo ser considerado como “único na história da Educação Brasileira” (JOST, p. 167). O pioneirismo do PDE é notório por ter configurado uma busca pelo retorno dos professores aos bancos universitário e a preocupação em desenvolver pesquisas que articulassem as escolas que cada docente trabalhou. O PDE também foi um programa que atravessou as gestões de Requião tendo continuidade nos governos seguintes, ainda que com novos contornos que influenciaram o plano de carreira dos professores.

No dia 15 de março de 2004, Roberto Requião sancionou a Lei Complementar Nº 103 (PARANÁ, 2004) que instituiu o Plano de Carreira dos professores da rede estadual de Educação Básica no Paraná. Possuindo um total de dez capítulos, a referida lei (PARANÁ, 2004) dispôs a estruturação da carreira dos professores da Educação Básica, contando com organização de etapas para desenvolvimento na carreira, critérios para cumprimento do estágio probatório, promoção na carreira (passagem de Nível e Classes), especificação das atividades de formação e qualificação profissional, componentes de remuneração, auxílio transporte, gratificação e férias. O PDE aparece no Capítulo V que versa sobre a promoção e progressão na carreira, sendo que no capítulo VII existem especificações do programa.

O PDE foi criado numa época de busca por valorização dos professores da rede estadual, estando amarrado a regulamentação do plano de carreira dos professores da Educação Básica no Paraná. Para compreender sua importância dentro da carreira é necessário compreender como a carreira foi legalmente estruturada em 2004 e as alterações feitas desde então. De acordo com as informações dispostas na Lei Complementar Nº 103 (PARANÁ, 2004), só podem ser admitidos para o concurso profissionais com licenciatura plena, magistério ou licenciatura curta, sendo que nos últimos dois casos o profissional terá até o fim de sua avaliação de estágio probatório (três anos contados a partir da data de contratação) para comprovar a licenciatura plena e ingressar no Nível I da carreira. Antes de ingressar no Nível I existem os níveis: Especial I, Especial II e Especial III

que se referem, basicamente, aos professores que estão em estágio probatório. A partir do Nível I, cada um nível é composto por 11 Classes.

Os Níveis e Classes referem-se respectivamente a progressões verticais e progressões horizontais. Dessa forma, temos os Níveis I, II e III representando a escala de três progressões verticais, sendo que em cada Nível é necessário passar pela subida de 11 Classes, portanto é necessário ser aprovado em onze progressões horizontais dentro de cada Nível para que o professor entre no Nível seguinte. A instituição da carreira acontece compreendendo o composto de Níveis e Classes que representam “evolução funcional e remuneratória do Professor” (PARANÁ, 2004). Nos três anos que o professor fica em estágio probatório (nos níveis: Especial I, Especial II e Especial III) não existem promoções e progressões, pois estas passam a fazer parte da vida do docente apenas após este pertencer ao Nível I.

De acordo com o segundo parágrafo do artigo 20 “Enquanto não for aprovada a lei que disciplinará o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, este poderá ser implantado por Decreto.” (PARANÁ, 2004) E assim aconteceu, por intermédio o Decreto Nº 4482/2005, o PDE foi implantado como uma política educacional que se somou aos outros programas que estavam em curso e fizeram o legado da gestão de Requião para o ensino paranaense. Por intermédio desse decreto uma decisão que é ainda polêmica foi tomada: o PDE se tornou critério obrigatório para a evolução da carreira do professor ao Nível III. De acordo com o Artigo 1º: “Fica implantado o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor no nível III da carreira” (PARANÁ, 2005) e, como podemos encontrar no Artigo 2º “Poderá ingressar no PDE o professor integrante do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná - QPM que estiver em exercício no nível II, classe 11, da Carreira de Professor” (PARANÁ, 2005). Portanto, existia um alto nível de desenvolvimento na carreira para que o professor conseguisse se candidatar para participar do PDE e isso gerou alguns incômodos entre os professores, na época (JOST, p. 167).

No Decreto (PARANÁ, 2005) é instituído que um Grupo de Apoio Técnico-administrativo, que deverá assessorar o Conselho do PDE, será “composto por funcionários públicos de carreira do Estado do Paraná, designados pelo Secretário de Estado da Educação.” (PARANÁ, 2005) Nesse cenário cabe ao Conselho do PDE definir o próprio regimento interno, criar e divulgar as linhas de pesquisa que farão parte do PDE, bem como distribuir os candidatos às vagas disponíveis, constituir



banca examinadora e até mesmo certificar os professores após a conclusão de todas as atividades do programa completas (PARANÁ, 2005). De acordo com o Artigo 10º: “O professor que ingressar no PDE desenvolverá pesquisa com acompanhamento de orientador cadastrado no Conselho do PDE” (PARANÁ, 2005), que é basicamente a proposta do programa: o professor selecionado para uma vaga no PDE retorna aos bancos universitários para participar de aulas, cumprindo com um programa de disciplinas e após isso tem um prazo para apresentação do seu trabalho final (sendo que o tempo mínimo para a finalização do PDE era de um ano e o máximo de dois anos). Essa dinâmica se assemelha muito a organização das pós-graduações *stricto sensu*, afirmando um vínculo entre os professores da Educação Básica com o Ensino Superior, uma vez que as aulas do PDE foram desenvolvidas nas universidades públicas do Paraná.

O artigo 17º (PARANÁ, 2005) aborda a carreira do professor após o PDE, identificando que depois da conclusão do programa o professor deverá progredir para o Nível III, ficando dois anos em cada Classe para ter nova progressão (para isso deve somar os cursos de formação continuada realizados nesse período junto a avaliação de desempenho), sendo que após atingir a Classe 5, poderá submeter sua produção para uma nova avaliação do PDE e se aprovado progredirá 3 Classes dentro do nível. Então, embora o PDE tenha sido incluído como obrigatório para que os docentes atinjam o Nível III na progressão salarial, após ter a certificação uma vez era possível reavivar sua produção de conclusão no curso para uma nova progressão de 3 Classes atingindo proximidade do auge da carreira de professor na rede estadual.

A regulamentação oficial do PDE aconteceu apenas em julho de 2010, com a Lei Complementar 130 (PARANÁ, 2010a) no final da gestão de Requião como governador, inclusive sendo assinada por Orlando Pessuti, pois Requião estava em afastamento por conta da campanha para o cargo de senador. No 1º artigo é reafirmado o caráter de permanência do PDE, junto aos dois anos previstos para conclusão do programa em cada nova etapa de ingressantes. O segundo artigo destaca o caráter intersetorial pois envolve a SEED, a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e Instituições de Ensino Superior (IES). É previsto, no artigo 3º, que as pesquisas que estiverem em curso, por parte dos professores participantes do PDE, serão discutidas em Grupos de Trabalho em Rede (GTR) comandados pelos professores do PDE. Os professores que participarem dos GTR e não estiverem fazendo o PDE, pontuaram na carreira recebendo certificação

de curso de formação continuada (essa pontuação não se aplica aos professores que estiverem fazendo o PDE). Os Projetos de Intervenção Pedagógica (trabalhos de conclusão dos professores participantes do PDE) deverão ser aplicados nas escolas junto aos professores orientadores das IES. O artigo 4º prevê que as produções do PDE priorizam o debruço sobre problemas que assolam a Educação Básica do Paraná, apresentando as áreas de estudos (Currículo da Educação Básica, Gestão Escolar, Educação Especial, Educação Profissional e Pedagogia) bem como a relação de direitos autorais das produções.

Os artigos seguintes compreendem uma exposição das competências específicas da SEED, SETI e das IES no PDE, seguindo para o comprometimento da SEED em garantir o número equivalente a 3% do total de professores no QPM, em oferta de vagas anuais para ingresso no PDE. O artigo 8º garante que no primeiro ano de PDE os professores serão afastados em 100% das atividades profissionais e no segundo ano em 25%, sem nenhuma redução salarial nesse período, para que possam se dedicar as atividades do programa. No 9º artigo são expostas as condicionalidades para participação do professor no PDE, possibilitando que professores na Classe 8 no Nível II se inscrevam (o que altera a primeira versão do PDE, feita por decreto). No artigo 10º são expostos os cenários hipotéticos que podem gerar afastamento do professor no programa, após ser selecionado para o PDE, que consistem em: “perder atividade, prevista no Programa, que não tenha condições de ser repostas sem justificativa legal” e obter “licença médica superior a 15 dias consecutivos ou alternados” (PARANÁ, 2010a). O 11º artigo reafirma os compromissos estabelecidos com o plano de carreira dos professores da rede estadual pela Lei Complementar nº 103 (PARANÁ, 2004). Nas disposições finais é afirmado que a aplicação da lei (PARANÁ, 2010a) fica sob a responsabilidade do Poder Executivo e são indicados os trechos revogados da lei que estabelece o plano de carreira do magistério (PARANÁ, 2004). Justamente por conta da regulamentação final do PDE, poderemos observar mudanças significativas na forma como as gestões seguintes conduziram esse programa.

Com essa exposição se torna possível identificar a pista oferecida pela entrevistada Valéria, quando o indicativo de que a gestão de Requião buscou “construir coisas” para a categoria docente. Existe ainda um recorte muito importante para ser feito nesse contexto: foi a gestão de Requião que construiu um campo para a Filosofia e para a Sociologia no Paraná. Essa constatação afirma-se quando

consideramos que existiu um movimento de afirmação disciplinar dentro da SEED, como fora apontado nos programas de formação continuada e nesse processo as disciplinas de Filosofia e Sociologia possuíram a construção de um campo na Educação Básica paranaense, contando não apenas com técnicos disciplinares dentro da SEED, mas também com a contratação de licenciados nas respectivas áreas. Em 2003 foi realizado um concurso para professores, em 2004 um segundo concurso foi aberto e dessa vez com vagas para licenciados em Ciências Sociais e Sociologia. Em 2007 mais um concurso foi aberto e dessa vez sem vagas para sociólogos com licenciatura, mas com vagas para licenciados em Filosofia. A obrigatoriedade dessas áreas do conhecimento constarem como disciplinas curriculares obrigatórias em todo território nacional, só aconteceu no ano de 2008 por meio da Lei nº 11.684 (BRASIL, 2008a). Dessa forma o Paraná pode ser reconhecido pelo pioneirismo no tratamento dessas disciplinas, uma vez que mesmo que não constasse uma obrigatoriedade da presença da Sociologia e Filosofia na Educação Básica no país, o estado inseriu as duas áreas na agenda pública e ambas foram contempladas nas DCE (que mesmo sendo publicadas em 2008, tiveram uma agenda de construção que data o início da gestão de Requião).

Uma análise em profundidade de cada programa de formação continuada, focando nas disciplinas de Sociologia e Filosofia, poderia nos dar margem para a investigação da hipótese de que em uma gestão que insistiu em declarar que a formação dos professores integra uma luta política possivelmente a inserção da Sociologia e Filosofia integrem essa proposta crítica. Porém nos atenhamos ao fato de que houve sobre essas disciplinas uma construção, que acompanhou outros processos importantes para a categoria docente no Paraná e deixemos essa possibilidade investigativa fora das ambições nesse momento.

As DCE de Sociologia foram publicadas juntos com as de todas as outras disciplinas e possuíram o mesmo grau de cuidado técnico. Conforme apontado anteriormente, os nomes de Roberto Requião (governador do estado), Yvelise Arco-Verde (Secretária da SEED), Ricardo Bezerra (Diretor Geral), Alayde Digiovanni (Superintendente da Educação), Mary Lane Hutner (Chefe do DEB) e Maria Eneida Fantin (Coordenação das DCE) aparecem em todas as DCE, sendo que os campos que se alteram são os específicos de cada disciplina em suas DCE. No caso da disciplina de Sociologia, a equipe técnico-pedagógica era composta por Átila Rodolfo Ramalho Motta e Samara Feitosa. Motta é graduado em Ciências Sociais, possui

especialização em Ensino de Sociologia e mestrado em Ciências Sociais, enquanto Feitosa é graduada em História e Ciências Sociais, possui mestrado em Tecnologia e doutorado em Sociologia. Nesse caso, Motta e Feitosa integram os técnicos-pedagógicos responsáveis pela disciplina de Sociologia na SEED responsáveis pelas DCE específicas.

As leitoras críticas das DCE de Sociologia são Ileizi Luciana Fiorelli Silva e Maria Tarcisa Bega. Silva é graduada em Ciências Sociais, especialista em Sociologia da Educação, mestra em Educação, doutora em Sociologia e atua como professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bega é graduada em Ciências Sociais, especialista na área planejamento em recursos humanos, com mestrado e doutorado em Sociologia e é professora da UFPR. Silvia Maria Pereira de Araújo é creditada como consultora responsável pela sistematização do texto e, como leitores críticos da área pedagógica educacional são creditados: Iria Brzezinski (UCG<sup>14</sup>), Lia Rosenberg, Marcia Angela da Silva Aguiar (UFPE), Sofia Lerche Vieira (UFC), Walter Esteves Garcia (CNPQ). É importante lembrar que como fonte documental, os sujeitos que aparecem descritos contemplam um recorte de pessoas que estiveram envolvidas de diferentes formas com a participação da produção das DCE, mas possivelmente existam outros sujeitos que compuseram a produção desses documentos e para identificá-los seria necessária uma investigação aprofundada dentro da SEED para identificar outros sociólogos que trabalhavam como técnicos disciplinares na época.

Entre as páginas 13 e 36 o mesmo conteúdo está presente em todas as DCE (independente da disciplina), no primeiro tópico do sumário existe o título “A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar” sendo uma página composta por um fragmento da obra Dialética do Concreto, do filósofo marxista Karel Kosik; o segundo título “Os sujeitos da Educação Básica”; o terceiro item são os “Fundamentos teóricos”; o terceiro são as “Dimensões do conhecimento”; o quarto a “Avaliação”; e por último item (nessa primeira parte das DCE) temos as referências utilizadas até esse momento no documento. Esse conteúdo geral, presente nas DCE, demonstra diversos aspectos das convicções que a SEED considerava fundamentais para compreender a Educação Básica na gestão de Requião.

---

<sup>14</sup> Desde o ano de 2009 a Universidade Católica de Goiás (UCG) foi reconhecida como Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) pelo vaticano.

Na página 37 é iniciada a apresentação das diretrizes de Sociologia, com um fragmento de texto de Pierre Bourdieu na obra “O camponês e seu corpo”, seguinte para um primeiro capítulo específico de “dimensão história da disciplina de sociologia”, um segundo capítulo de “fundamentação teórico-metodológica”, passando para o terceiro capítulo de “conteúdos estruturantes” e finalizando com um capítulo de “encaminhamentos metodológicos – por uma pedagogia da sociologia no Ensino Médio” (PARANÁ, 2008). No primeiro capítulo específico “dimensão história da disciplina de sociologia” (PARANÁ, 2008, p. 37), existe uma preocupação com expor a afirmação científica da Sociologia no século XIX utilizando principalmente o movimento de Durkheim na construção de meios acadêmicos para legitimar a área do conhecimento como científica. Existe um estabelecimento dos contextos intelectuais possíveis na época a partir dos pensadores do iluminismo, finalizando a primeira parte desse capítulo com a indicação de Durkheim, Weber e Marx como os “primeiros pensadores sociais” (PARANÁ, 2008 p. 41). Existe também um destaque para Florestan Fernandes, nessa primeira parte do capítulo, referindo-se ao pensador como alguém que identificou a Sociologia sendo necessária para percepção da sociedade “além dos limites do sancionado pela tradição, pela Religião ou pela Metafísica” (PARANÁ. 2008, p. 41).

Uma retomada de Durkheim é feita para retomar a Sociologia como proposta de disciplina no campo curricular, na sequência expositiva desse primeiro capítulo específico. Esse subcapítulo abre espaço para três subitens nos quais o foco sobre a sociologia no Brasil e o ensino da Sociologia no Ensino Superior e no Ensino médio se tornam o foco central e de encerramento do capítulo. Nesses trechos são apontados diversos intelectuais que tiveram relevância dentro do pensamento social brasileiro, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das reflexões marcadas pela análise dos fenômenos sociais. É possível perceber que a inserção de Florestan Fernandes, a partir do que foi apresentado no início do capítulo, marca essa ideia de pensadores da Sociologia como todos aqueles que em seu tempo produziram análises a partir dos fenômenos sociais e usaram os mesmos para dar conta de uma realidade que não fosse entendida apenas pelo viés religioso, ou de naturalização das posições sociais. Existe uma coerência na exposição, como um capítulo que ambienta a historicidade da Sociologia e finaliza com o destaque da inserção dessa disciplina no currículo do Ensino Médio do Paraná.

O documento destaca que a Sociologia já era algo de interesse da SEED/PR desde a década de 1990, quando em 1991 foi realizado um concurso para o ensino da disciplina e houve um “baixo número de inscritos e aprovados” (PARANÁ, 2008, p. 52). O documento também aponta que durante a gestão de Requião como governador do Paraná entre 1991 e 1994 diversos movimentos foram realizados buscando inserir a Sociologia como disciplina no Ensino Médio, ainda que o documento não faça menção a Requião indicando apenas o período. É enfatizado a relação de contexto geral da disciplina, com as normativas curriculares nacionais e sua influência pelo Paraná, sendo que a partir de 2007 o ensino de Sociologia passou a ser obrigatório, mas cada escola escolheria a série em que a disciplina seria ofertada. O concurso de 2004 é apontado como principal movimento específico da SEED, até aquele momento, para garantir a contratação de sociólogos licenciados e criar um espaço para a disciplina dentro do currículo do Ensino Médio no Paraná (PARANÁ, 2008, p. 53-54). O primeiro capítulo específico das DCE de Sociologia é encerrado com a seguinte afirmação:

A trajetória do ensino da Sociologia, tanto em nível estadual quanto nacional, caracterizada pela descontinuidade e desvalorização, deixou marcas que dificultam a consolidação dessa disciplina no currículo escolar. No âmbito institucional, projetos e parcerias que contemplem a atuação conjunta e mais integrada dos cursos do Ensino Médio e as licenciaturas em Ciências Sociais existentes no estado do Paraná, trariam vitalidade intelectual a ambos os níveis de ensino. (PARANÁ, 2008, p. 54)

A desvalorização da Sociologia é uma marca na organização do currículo brasileiro, apontada por diversos pensadores que por sua vez indicam diversos motivos para esse fato (BUENO; CARNIEL, 2018). A afirmação final desse fragmento, de que a SEED intencionou a Sociologia como uma disciplina curricular obrigatória, buscando apoio na formação de sociólogos licenciados nas IES paranaenses é uma realidade, quando consideramos que em todos os movimentos capitaneados no campo educacional do estado durante a gestão de Requião. O destaque para pessoas envolvidas com o campo educacional, estando a frente dos cargos principais da SEED, confere também a validade dessa afirmação quando consideramos que desde o início dessa gestão um corpo de sociólogos ocupava os cargos técnicos disciplinares. Esse movimento respaldou a Sociologia na inclusão de todos os programas de formação continuada e, possibilitou um diálogo da disciplina com as IES por meio desses programas porque se preocuparam em criar uma aproximação com as universidades para todas as disciplinas. Então quando pensamos em um

programa como o PDE, identificamos a existência de uma busca pela afirmação intelectual do professor dentro de sua área de atuação e a Sociologia estando integrada nesse campo de preocupações, corrobora com o fortalecimento disciplinar de um campo do conhecimento que nunca esteve no foco de preocupações das construções de currículo no Brasil (OLIVEIRA, 2013). Desse modo, o primeiro capítulo introdutório da Sociologia enquanto uma área de conhecimento específica foi encerrado: destacando os percursos da disciplina no Brasil e dos desafios para sua implementação no currículo paranaense, que só pode ser feita devido as políticas federais específicas que funcionaram de modo articulado com um projeto estadual de Educação.

No subcapítulo de grandes campos teórico metodológicos existe um destaque para Durkheim, Marx e Weber como fundadores da Sociologia, seguido para “os grandes campos teórico-metodológicos” (PARANÁ, 2008, p. 62) em que outras perspectivas sociológicas são apontadas, junto com apresentações breves dos campos que integram também as possibilidades de articulação com a Antropologia e a Ciência Política no Ensino Médio. As tensões sociais, assim como as possibilidades de compreensão dos fenômenos micro e macrosociais, são argumentos utilizados ao fim desse capítulo específico como importantes para a formação de alunos capazes de exercer “atuação crítica e transformadora” (PARANÁ, 2008, p. 67). Esse último argumento oferece respaldo para toda a estruturação do capítulo seguinte (a sociologia crítica: um recurso científico a serviço do ensino), que se ocupa em destacar as potencialidades sociológicas para estudantes e professores da Educação Básica. Nesse último subitem existe o constante reforço de todo o texto em afirmar a Sociologia como uma ciência que possui rigor acadêmico e pode servir como um importante instrumento para a transformação da sociedade, munindo os estudantes de capacidade crítica frente a realidade (PARANÁ, 2008, p. 67-72).

O terceiro capítulo dos componentes específicos da Sociologia nas DCE é a composição dos conteúdos estruturantes da disciplina na Educação Básica, composto por 5 divisões: o processo de socialização e as instituições sociais; cultura e indústria cultural; trabalho, produção e classes sociais; poder política e ideologia; direitos, cidadania e movimentos sociais (PARANÁ, 2008, p. 72-89). Toda composição desse capítulo possui um tom de apresentação de cada um dos conteúdos estruturantes da seguinte forma: apresentação do tema (justificativa ambientação histórica do recorte), ramificações (temas paralelos e recortes internos que oferecerem a possibilidade de

aprofundamento), principais autores-referência da temática (que vão sendo apresentados ao longo do toda exposição) e um ou dois parágrafos de apontamentos que indicam a potencialidade de compreensão da realidade que o conteúdo estruturante oferece. Embora seja esperado que cada profissional licenciado em Sociologia tenha domínio sobre os temas presentes em cada conteúdo estruturante existe um tom de ambientação, no sentido de tornar didático cada um dos recortes escolhidos, o que pode significar uma preocupação de fator duplo: o primeiro de que profissionais de diferentes áreas do conhecimento estejam exercendo a docência na Sociologia sem ter habilitação específica e o segundo de que profissionais licenciados dentro da área não possuam o desprendimento necessário da rigidez teórica acadêmica para uma abordagem sociológica com estudantes de Ensino Médio.

O quarto capítulo das DCE de Sociologia (Encaminhamentos metodológicos – por uma pedagogia da Sociologia no Ensino Médio) segue para o encerramento das ideias já apresentados e articula possibilidades da disciplina na educação Básica. Nesse capítulo são destacados a pesquisa de campo como uma forma necessária para a produção de conhecimento sociológico no Ensino Médio, bem como abordagens em filmes e textos podem ser significativos para o conhecimento sociológico com os estudantes. Nos últimos parágrafos é apontado que o professor de Sociologia precisa se munir de materiais para consolidar a sua prática docente e isso pode ser feito pela Biblioteca do Professor, a Biblioteca do Ensino Médio e a Biblioteca de Temas Paranaenses e que o Livro Didático Público possui uma importante reunião de materiais que podem potencializar as aulas dos professores (PARANÁ, 2008, p. 97).

No quinto e último capítulo existem as indicações para a forma como a avaliação deve acontecer para a Sociologia na Educação Básica, destacando critérios para a avaliação dentro da disciplina: a) a apreensão dos conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social; b) a capacidade de argumentação fundamentada teoricamente; c) a clareza e a coerência na exposição das ideias sociológicas; d) a mudança na forma de olhar e compreender os problemas sociais (PARANÁ, 2008, p. 98). É salientado por toda essa parte do texto a convicção de que não existe um modo neutro de agir frente à realidade e que a Sociologia oferece a possibilidade dessa identificação, munindo os estudantes de conhecimento sobre diferentes formas de pensar criticamente a realidade, tendo nas avaliações um complemento desse resultado almejado dentro da disciplina (PARANÁ, 2008, p. 98-99).



Conforme mencionado anteriormente, as DCE representam a busca pela afirmação disciplinar do currículo da Educação Básica na rede paranaense de educação pública. Contanto com programas de formação que visaram inserir os professores de todo estado nessa tomada de decisões em relação as DCE de cada disciplina, podemos destacar o DEB-Itinerante na ação direta para construção das diretrizes, mas também todos os outros programas abordados que centralizaram sobre o professor o exercício de produzir conteúdo, seja com o Folhas, ou no caso do Livro Didático. O PDE também foi um programa construído no decorrer das duas gestões sequenciais de Requião que posiciona o professor no retorno aos bancos universitários, contato com a pesquisa e reflexão respaldada cientificamente sobre a sua realidade escolar. Todos os programas possuem tipificações que diferenciam uns dos outros, mas funcionaram em unidade no conjunto de um projeto político para a Educação que visou construir elementos que corroborassem com a prática docente, somando um legado inédito de carreira para professores da Educação Básica no Paraná.

A inserção das disciplinas Filosofia e Sociologia são notórias, pois aconteceram em tempos distintos nos quais a obrigatoriedade dessas áreas como componentes curriculares obrigatórios na Educação Básica tramitava no âmbito federal, mas ainda não era uma realidade (MORAES, 2011). Entre 2003 e 2008 a SEED integrou a Sociologia na adenda da Educação Básica, constituindo um corpo de professores que atuaram como técnicos pedagógicos e mantiveram esforços voltados para a afirmação da disciplina nos programas de formação continuada e resultou no lançamento das DCE. É possível afirmar que a Sociologia, assim como a Filosofia, se beneficiou das ações de uma gestão que abriu portas para o rompimento com um modelo de formação descentralizada das questões pedagógicas e específicas de cada disciplina, buscando afirmar o professor da Educação Básica como um intelectual, para além de um servidor sobrecarregado com as particularidades burocráticas imbuídas na profissão docente.

Reconhecer os ganhos que os professores do Paraná tiveram durante os anos de 2003 e 2010, não significa ignorar que alguns elementos anteriores continuaram sendo presentes na gestão de Requião, tais como os vínculos com BIRD e BID. Retomando alguns momentos dessa pesquisa, indicamos que o programa de inclusão digital que levou as TV multimídia para as escolas da rede estadual foram marcados por algumas difamações, que resultaram em diferentes recursos jurídicos por parte

dos representantes da SEED/PR. Durante esse processo houve uma necessidade de afirmar que as ações de investimento para disponibilizar as TVs nas escolas estavam diretamente relacionadas a parâmetros internacionais, entre estes as dimensões consideradas como tendências educacionais de referência internacional pelo BID (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2008b).

Se para Piton (2004), o alinhamento de Lerner com as orientações educacionais fornecidas pelas instituições de financiamento multilateral eram as principais causas de precarização do trabalho docente, como considerar afirmações políticas entre 2003 e 2010 sendo significativas com o mantimento desse vínculo? A resposta para a indagação pode ser uma pesquisa com profundidade no aspecto orçamentário, mas considerando as apresentações panorâmicas feitas sobre a gestão de Requião até o momento é possível pensar objetivamente na seguinte constatação: ainda que as instituições de financiamento multilateral tenham feito parte de balizamentos educacionais por todo território nacional após a década de 1990, a partir de 2003 o Paraná não tratou esses parâmetros como únicos e mesmo respeitando diversas recomendações do BID, se preocupou em criar outros dispositivos educacionais que não se limitaram em atender as expectativas dessas organizações. Esse movimento foi possível, pela preocupação com o currículo e com a participação de professores em seu próprio processo formativo contínuo.

#### **4 Os governos: Richa e Ratinho Jr. na formação de professores.**

Eu acho que de um tempo pra cá, aí já pra situar historicamente, especialmente a partir do primeiro mandato do Richa, da segunda metade do primeiro mandato, eu acho que as formações ficaram absolutamente vinculadas a um tipo de pedagogia de planilha. Então, vinham aqueles materiais prontos, e era tudo assim: de manhã vamos ver os índices de aprovação, de tarde vamos ver os índices de abandono, no outro dia vamos ver o IDEB e no final da tarde vamos fazer um plano de ação pra fazer o IDEB subir. Então assim: nada reflexivo, né? Bem essa coisa empresarial, de educação empresarial, corporativa, né? Eu acho que isso no governo do Ratinho aumentou ainda mais, né? As formações estão quase num estilo coach já, sabe? De desafios, de possibilidades, aquela coisa de botar no mural e todo mundo se abraça e tal. Então, eu acho esse tipo pior porque ele é mais persuasivo de formação. (AFFONSO, 2021)

A fala acima é do segundo entrevistado selecionado para nossas investigações acerca das percepções de professores de Sociologia sobre as formações continuadas ofertadas no Paraná. Seguindo a mesma afirmação feita no capítulo anterior, esta fala terá o seu devido tempo de contextualização na pesquisa,

mas nesse momento usaremos apenas como um recurso ilustrativo da subjetividade possível dentro dos movimentos educacionais que marcam período histórico deste capítulo.

A apresentação do governo de Requião foi feita a partir dos programas de formação continuada e, essa estratégia expositiva, será mantida para contextualizarmos as escolhas políticas dos governos de Richa (2011-2018) e Ratinho Jr. (2019-atualmente). O debate bibliográfico segue sendo de suma importância, sendo que teremos a pesquisa de Karina Furlanete (2019) para conduzir nossos caminhos, do mesmo modo como a pesquisa de Jost (2010) foi essencial para contextualização do governo Requião e Piton (2004) para as pinceladas históricas do legado educacional de Lerner no Paraná.

#### 4.1 Beto Richa e as formações continuadas

No ano de 2010 Requião se afastou do cargo máximo do executivo no estado do Paraná, para concorrer ao cargo de senador, deixando Orlando Pessuti à frente do governo do estado. O PMDB integrou a coligação “A União faz um Novo Amanhã”<sup>15</sup>, sendo representado por Rodrigo Rocha Loures (PMDB) como candidato ao cargo de vice-governador e tendo Osmar Dias (PDT) como candidato a governador do Paraná. Na concorrência para os cargos de governador e vice, o Partido Verde (PV) lançou respectivamente Paulo Salamuni e Flávia Romagnoli, o Partido Socialismo e Liberdade (PSol) Luiz Felipe Bergmann e José Elias Neto, o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU) Avanilson Araújo e Ivan Ramos Bernardo, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) Amadeu Felipe Ferreira e Gilberto Gomes, o Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB) Robinson de Paula e Floresval Machado. Embora muitos nomes e partidos compuseram os campos de oposição, a disputa principal estava na coligação “A União faz um Novo Amanhã”, representada por Osmar Dias e, a “Novo Paraná”<sup>16</sup> representada por Beto Richa e Flávio Arns (ambos do PSDB). Richa e Arns venceram as eleições com 52,44% dos votos, sendo que

---

<sup>15</sup> Nesta fizeram parte os partidos: PDT, PMDB, PT, PR, PSC, PCdoB.

<sup>16</sup> Nesta fizeram parte os partidos: PSDB, PP, DEM, PSB, PTB, PPS, PRB, PHS, PMN, PRP, PSDC, PSL, PTC, PTN.

nesse ano Gleisi Hoffmann (PT) e Roberto Requião (PMDB) foram eleitos para as duas vagas do estado com senadores da República.

No ano de 2014, Beto Richa foi reeleito para o cargo de governador do Paraná, Tendo Cida Borghetti (PROS<sup>17</sup>) como vice-governadora pela coligação “Todos pelo Paraná”<sup>18</sup>. Nesse ano Requião se candidatou novamente ao cargo de governador do Paraná, com Rosane Ferreira (PV) integrando a chapa como vice-governadora, na coligação “Paraná com Governo”<sup>19</sup>, sendo que Gleisi Hoffmann (PT) e Haroldo Ferreira (PDT) também estavam na disputa pela coligação “Paraná Olhando pra Frente”<sup>20</sup>. Richa e Borghetti saíram vitoriosos com 55,67% dos votos, deixando Requião e Ferreira em segundo lugar na disputa eleitoral, com 27,56% dos votos.

Durante os oito anos que Richa esteve a frente do governo do Paraná, vários elementos fizeram parte de sua gestão na Educação da rede estadual e o diferenciaram consideravelmente das escolhas políticas articuladas nas gestões anteriores, seja nos programas de formação continuada ou na forma como os servidores foram tratados. De acordo com Piton (2004) as políticas de caráter neoliberal eram marcas constitutivas das escolhas políticas de Lerner (1995-2002), principalmente no campo educacional dado o seu vínculo sólido com os organismos de financiamento multilateral. Nesse sentido, podemos considerar que essa forma política, de incremento neoliberal, foi impulsionada por Beto Richa desde o início de sua gestão (SOUSA, 2013) e, sob esse viés político, uma especificidade na rede estadual de Educação pode ser observada nas formações continuadas direcionadas aos docentes (FURLANETE, 2019).

Começamos entendendo a organização da SEED/PR entre os anos de 2011 e 2018. Entre janeiro de 2011 a abril de 2014, Flávio Arns ocupou o cargo de Secretário da Educação no Paraná. Arns é formado em Letras, Direito, possui mestrado em Letras pela UFPR e doutorado em linguística pela Universidade Northwestern. É professor concursado da UFPR, embora o exercício desse cargo seja expressivamente menor, em termos quantitativos. Nos anos de 1990, 1994 e 1998 Arns foi eleito e reeleito como deputado federal, sendo eleito senador em 2003,

---

<sup>17</sup> Atualmente Cida Borghetti é filiada ao PP.

<sup>18</sup> Nesta fizeram parte os partidos: PSDB, PROS, PSD, PP, PR, DEM, PSB, PTB, SD, PPS, PSC, PEN, PHS, PMN, PSDC, PSL, PTdoB.

<sup>19</sup> Nesta fizeram parte os partidos: PMDB, PV, PPL.

<sup>20</sup> Nesta fizeram parte os partidos: PT, PDT, PCdoB, PRB, PTN

perdendo as eleições para governador em 2006 e se elegendo ao cargo de vice-governador em 2010. Uma das marcas evidentes da vida política pública de Arns é a alternância entre partidos políticos, tendo sido filiado ao PSDB entre os anos de 1988 e 2001, ao PT entre 2001 e 2009, retornando ao PSDB nos anos de 2007 e 2017, se mantendo no partido REDE entre os anos de 2018 e 2020, sendo que desde agosto de 2020 se filiou ao partido Podemos (PODE).

Embora Arns tenha formação e atue na docência do Ensino Superior, conseguimos verificar que a maior parte de sua vida profissional foi dedicada na profissionalização política e não na docência. Esse fato é destacável por ser o indício de um diferente posicionamento na organização de gestão da SEED/PR no governo de Richa em um comparativo direto ao de Requião, que embora tenha colocado seu irmão (que não tinha atuação como docente na Educação Básica) possuía outras figuras dentro dos cargos principais da SEED/PR que não eram políticos profissionais e demonstravam interesse pelo funcionamento da Educação Básica. Arns possuiu um grande envolvimento com a Educação em toda sua trajetória política, sendo associado a diferentes aspectos do campo educacional nos diferentes cargos que ocupou, mas carrega a marca de ser um político profissional. Mesmo entre os anos de 2011 e 2012, já havia indícios de que um enxugamento nos investimentos públicos para a Educação, paralelo a um aumento da terceirização, que se assemelham a uma continuidade das práticas implementadas pela SEED/PR no governo de Lerner (SOUSA, 2013). Fazer um mapeamento dos envolvidos diretamente com a SEED/PR pode nos ajudar a compreender melhor esse movimento.

No ano de 2014 o engenheiro mecânico Paulo Afonso Schmidt assume o cargo de Secretário da SEED, entre os meses de abril e dezembro. A partir de janeiro de 2015 o engenheiro elétrico Fernando Xavier Ferreira passa estar à frente da SEED, mas se manteve no cargo apenas até o mês de maio e ao que tudo indica sua saída esteve diretamente relacionada aos atos de violência durante as manifestações dos servidores públicos deste ano. A Folha de S. Paulo noticiou, na época, que a própria base aliada de Richa (votantes a favor do pacote de medidas), foi favorável a demissão de Ferreira por considerar a falta de diálogo com os manifestantes (CARAZZAI, 2015). Nas reivindicações dos professores, a alteração no custeio da aposentaria dos servidores, por intermédio do Projeto de Lei nº 525 (PARANÁ, 2015a), estava entre os motivadores centrais da pauta dos grevistas.

A ParanaPrevidencia é o órgão responsável pela garantia da aposentadoria dos servidores estaduais, sendo composta por três fundos: o Financeiro, o Militar e o Previdenciário. O PL nº 525 (PARANÁ, 2015a) alterava os beneficiários do Fundo Financeiro (bancado pelo governo estadual) para o Fundo Previdenciário (este sendo composto pelas contribuições dos servidores estaduais) sob a alegação de uma economia de 125 milhões de reais mensalmente (G1, 2015). No dia 29 de abril de 2015 o PL nº 525 (PARANÁ, 2015a) entrou em votação e foi aprovado na ALeP, mesmo sob a forte violência com a qual os servidores manifestantes foram tratados do lado de fora. Cerca de 20.000 manifestantes foram reprimidos por aproximadamente 1.500 policiais que foram deslocados para proteção do local, com o objetivo de conter a tentativa de entrada na Assembleia (por parte dos manifestantes) com o uso de balas de borracha e bombas de gás lacrimogêneo, deixando mais de 200 feridos nas vias públicas em frente a ALeP. Foi ainda noticiado que cerca de 50 policiais se recusaram a disparar contra os manifestantes e foram colocados em processo de exoneração (EL PAÍS, 2015).

Mesmo em um cenário caótico de violência policial sob as ordens do Estado, os deputados: Alexandre Curi (PMDB), Alexandre Guimarães (PSC), André Bueno (PDT), Artagão Jr. (PMDB), Bernardo Ribas Carli (PSDB), Claudia Pereira (PSC), Cobra Repórter (PSC), Cristina Silvestri (PPS), Dr. Batista (PMN), Elio Rusch (DEM), Evandro Jr. (PSDB), Felipe Francischini (SD), Fernando Scanavaca (PDT), Francisco Bühner (PSDB), Guto Silva (PSC), Hussein Bakri (PSC), Jonas Guimarães (PMDB), Luiz Carlos Martins (PSD), Luiz Claudio Romanelli (PMDB), Marcio Nunes (PSC), Maria Victoria (PP), Mauro Moraes (PSDB), Missionário Ricardo Arruda (PSC), Nelson Justus (DEM), Paulo Litro (PSDB), Pedro Lupion (DEM) e Plauto Miró (DEM), votaram a favor do PL nº 525 (PARANÁ, 2015a). O sindicato da Associação dos Professores do Paraná (APP Sindicato) se manteve na posição de denunciante dos riscos e dos efeitos posteriores que as alterações na ParanaPrevidencia teriam, como o risco do Fundo Previdenciário não conseguir mais arcar com as aposentadorias dos servidores num prazo de 15 anos, em uma estimativa feita quase três anos após o acontecimento (APP Sindicato, 2018a).

Fernando Ferreira renunciou o cargo de Secretário da SEED no dia 06 de maio de 2015 e o comandante geral da polícia militar César Vinícius Kogut saiu do cargo no dia seguinte, tendo sido apontado pelo secretário de Segurança Pública Fernando Francischini (Solidariedade) como principal responsável pelos ataques da

polícia contra os manifestantes (G1, 2015). Dessa forma, Ana Seres Trento Comin, que até então era Superintendente da Educação, assumiu o cargo de Secretária da SEED. Comin é formada em matemática, possui mestrado em Educação e com sua entrada no cargo de Secretária o sindicato dos professores esperava que pontes de diálogo fossem construídas, especialmente por se tratar de uma docente assumindo à frente da SEED pela primeira vez no governo Richa. Porém, no comunicado da APP Sindicato em 2018 essas expectativas são descritas como não consolidadas (APP Sindicato, 2018b). Entre os meses de abril e dezembro de 2018 quem ocupou o cargo de Secretária da SEED foi a professora Lucia Aparecida Cortez Martins, que estava atuando como Chefe do NRE de Londrina, foi chamada para estafar à frente da secretaria quando Cida Borghetti assumiu o governo do Paraná para que Richa se candidatasse ao cargo de senador.

Tendo feita a seguinte exposição geral do governo de Richa a partir de algumas referências bibliográficas (SOUSA, 2013; FURLANETE, 2019) e algumas fontes jornalísticas (APP Sindicato, 2018a; APP Sindicato, 2018b; EL PAÍS, 2015; G1, 2015) conseguimos ter algumas linhas gerais da gestão de Educação paranaense: uma história política marcada por diversos conflitos, apenas um concurso para contratação de professores no QPM em 2013 que levou quase quatro anos para que convocasse algumas remessas de aprovados, mesmo que anualmente a contratação de professores temporários estimasse um número de 30.000 profissionais (APP Sindicato, 2017). Ainda que Comin, tenha uma trajetória como professora e pesquisadora da Educação, toda sua atuação pública foi voltada para o trabalho na gestão educacional, não na sala de aula e essa foi a secretária que ficou por mais tempo no cargo de Secretária da SEED nesses oito anos (dois anos e sete meses). A representação prática dos embates dos professores com Richa, demonstra não apenas um entrave de um ponto específico, mas todo o afastamento de uma gestão das necessidades dos professores e isso influenciou também no tipo de formação ofertada para os docentes nesse período (FURLANETE, 2019).

Enquanto no governo Requião tivemos a construção de vários programas de formação continuada, podemos entender que o governo de Richa não teve a mesma preocupação em munir os professores de formações que fossem extensas, ou com algum nível de particularidade técnica dentro das áreas de atuação de cada professor, pois durante esse período as formações passaram a ter uma característica de aligeiramento (FURLANETE, 2019). Ainda mantendo aspectos comparativos, temos

o Folhas, o Livro Didático Público e a construção das DCE como alguns exemplos de ações que envolveram formação continuada e criação de materiais públicos, que muniram os professores de organização do currículo ou propostas para a prática em sala de aula. Quando consideramos o PDE, temos uma oferta de formação continuada inédita na história dos professores da rede estadual, provendo vínculo com as IES e se fastando de busca por resultados imediatistas (FURLANETE, 2019, p. 103).

Observando a composição da SEED durante os anos de 2003 e 2010, podemos perceber que o interesse pela questão docente foi decisivo, inserindo sujeitos que possuíam preocupação com a Educação Básica nos cargos técnicos, seja por empirismo ou por agenda de pesquisa acadêmica. Enquanto nos anos de 2011 a 2018, tivemos a entrada de diversos sujeitos que possuíam a Educação como uma agenda política, mas estavam muito mais relacionados a atuação na política profissional do que no campo educacional (FURLANETE, 2019). Nesse sentido, retomo a afirmação de que a organização da SEED durante a gestão de Richa foi instável, contando com várias alterações de secretários, não priorizando centralizar os educadores como integrantes de seus processos formativos. Furlanete (2019) destaca que é possível identificar a agenda do governo Richa para as formações continuadas a partir dos calendários escolares e, durante sua investigação, demonstra que não há possibilidades de que o professor consiga concluir todos os cursos que servem para pontuação/progressão na carreira apenas com as horas-atividade disponíveis.

Furlanete (2019) aponta a existência das Semanas Pedagógicas e do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem) como ofertas de formação continuada presencial (p. 65-66); na modalidade semipresencial as Equipes Multidisciplinares e a Formação de Brigadistas Escolares (p. 68); e na modalidade à distância existia uma quantidade variada de oferta de cursos que alteraram as temáticas ao longo dos anos (p. 68). A referida pesquisadora elaborou um fluxo resumido, que contém informações que sintetizam os calendários escolares entre os anos de 2011 e 2018, mas que podem ser aprofundados para além da exposição abaixo:



<b>Calendário</b>	<b>Resoluções</b>
2011	Anexo da Resolução n. 3979/2010, GS/SEED – Formação Continuada (06 dias); Replanejamento (01 dia); Reuniões Pedagógicas (03 dias).
2012	Anexo da Resolução n. 4901/2011, GS/SEED – Semana pedagógica (06 dias); formação continuada (02 dias); replanejamento (01 dia); reunião pedagógica (01 dias).
2013	Anexo da Resolução n. 7102/2012, GS/SEED – Semana pedagógica (05 dias); formação continuada (02 dias); planejamento (02 dias); replanejamento (01 dias).
2014	Anexo da Resolução n. 4235/2013, GS/SEED – Semana pedagógica (05 dias); formação continuada (02 dias); planejamento (02 dias); replanejamento (01 dias).
2015	Anexo da Resolução n. 372/2014, GS/SEED – Semana pedagógica (05 dias); formação continuada (02 dias); planejamento (02 dias); replanejamento (01 dias).
2016	Anexo da Resolução n. 3660/2015, GS/SEED – Semana pedagógica (05 dias); formação continuada (02 dias); planejamento (02 dias); replanejamento (01 dias).
2017	Anexo da Resolução n. 5.185/2016, GS/SEED – Semana pedagógica (04 dias); formação continuada (02 dias); planejamento (03) dias; formação disciplinar (01 dia).
2018	Anexo da Resolução n. 4685/2017, GS/SEED – Semana pedagógica (04 dias); formação em ação (01 dia); planejamento (02) dias; formação em ação disciplinar (01 dia).

(FURLANETE, p. 67)

É possível observar também o caráter pontual como as formações continuadas aparecem nos direcionamentos para organização dos calendários escolares (PARANÁ, 2010b; PARANÁ, 2011; PARANÁ, 2012; PARANÁ, 2013; PARANÁ, 2014b; PARANÁ, 2015b; PARANÁ, 2016; PARANÁ, 2017). O ano de 2011 é o que mais destina dias para a formação continuada dos professores, tendo uma redução para dois dias ao ano em todos os calendários escolares seguintes até 2018. Um elemento importante é reconhecer que as únicas modalidades de formação continuada ofertadas dentro da jornada de trabalho, previstas pela organização do calendário, são as Semanas Pedagógicas e as Formações Continuadas, sendo que estas últimas também receberam a nomenclatura de formação em ação, formação disciplinar e formação em ação disciplinar, até o final do governo Richa (FURLANETE, p. 66).

O ponto de partida dessa pesquisa teve início no incômodo que senti ao perceber que as formações disciplinares (na qual atuei como oficinairo), não possuíam

um engajamento produtivo entre os professores. Inclusive a minha entrada no ProfSocio está muito relacionada a intenção de me munir de arcabouços, teóricos e práticos, que me possibilitassem propor um modelo de formação qualitativa para os docentes de Sociologia da rede estadual. A caminhada em busca desse objetivo, me fez perceber o quanto desconhecia sobre o processo de aplicação das formações continuadas em diferentes governos, pois quando comparamos as decisões políticas nos governos de Richa e Requião, torna-se destacável que a construção de agendas para a Educação foi absolutamente distinta. Nesse sentido, o esvaziamento na oferta dos programas de formação continuada a partir de 2012 é bem expressivo e, dentro da jornada de trabalho, seria impossível participar de formações suficientes para progressão de carreira, ou seja, os demais programas deveriam ser cursados pelos professores fora das horas pagas de trabalho (FURLANETE, 2019).

Considerando as discussões que tratam especificamente das formações continuadas no governo Richa (FURLANETE, 2019; SOUSA, 2013), temos um quadro de grande esvaziamento nas ofertas de programas de formação continuada. Os encontros das equipes multidisciplinares e Celem aconteciam fora do horário de trabalho, nos dando a possibilidade de afirmar que o legado educacional de Richa na formação continuada dos professores foi a oferta de cursos por EaD (principalmente representados pelos GTR) e as “formação em ação”; “formação disciplinar”; “formação em ação disciplinar”, que aconteciam presencialmente.

Os GTR entram na proposta de cursos ofertados no EaD, na qual existia uma intenção de interatividade com os professores, de diferentes lugares, os colocando em contato com pesquisas em andamento no PDE. A princípio podemos considerar que isso seja positivo, visto que o PDE é a única oferta de formação continuada que foge do imediatismo (FURLANETE, 2019). Portanto, o PDE oferece ao professor a possibilidade de afastamento das atividades docentes para refletir sobre as condicionalidades da prática educacional, compondo propostas de intervenções no seu espaço de atuação. O GTR proporciona ao professor, que não está no PDE, contato com as discussões acadêmicas propostas por parte dos participantes do programa e ainda no contexto do governo Requião, Ramos (2011) demonstra as possibilidades de articulação crítica que o GTR oferece como uma potencialidade positiva. A escrita de Ramos (2011) está localizada no período subsequente da implementação oficial do PDE (PARANÁ, 2010a) e, quando consideramos as significativas reduções dos programas de formação continuada paralelo aos

enxugamentos gradativos que especificamente o PDE sofreu (FURLANE, 2019; SOUSA, 2013), os GTR acabaram se tornando apenas uma forma de aquisição de horas válidas para pontuação/progressão na carreira. Os professores acabam cumprindo com a maior parte das atividades exigidas fora de sua jornada de trabalho e não podem de fato realizar qualquer exercício crítico sobre as práticas pedagógicas, então as atividades propostas nos GTR passaram a ser muito mais um meio acessível de realizar cursos válidos para pontuação na carreira.

O vislumbre que essa exposição causa é de um esvaziamento das questões pedagógicas por parte do Estado, para uma valorização da certificação por parte dos professores e isso é um movimento que caracteriza o neoliberalismo no Brasil (HORN; *et. al.*, 2020). As particularidades neoliberais que ficam à mostra nos programas de formação continuada durante a década de 2010 no Paraná, podem ser visualizadas na observação dos GTR da seguinte forma: a certificação assume um caráter central para o professor, que precisa acessar esses cursos para progredir na carreira, realizando os mesmos fora de sua jornada de trabalho. Enquanto, em tempos de construção e ampliação do PDE (2006-2010), os GTR serviam com laboratório de aprendizagem para professores que futuramente se submeteriam ao programa (RAMOS, 2011). Após as alterações nas formações continuadas (2011-2018) os GTR foram esvaziados desse sentido, tornando-o apenas uma atividade que geraria certificação para progressão de carreira. Inicialmente a certificação dos GTR era parte de um processo cumulativo de contato acadêmico com as pesquisas de colegas que estavam no PDE, instrumentalizando os participantes propositores dos cursos num acompanhamento de professor-tutor e tornava a certificação como parte desse processo maior. Nesse sentido a certificação continuava tendo importância e sendo um motivador, mas não era o único objetivo/possibilidade de interpretação dos GTR. As alterações destacadas por Furlanete (2019) e Sousa (2013) no PDE, demonstram as intenções de gestão da SEED durante o governo Richa: esvaziamento nas ofertas de programas de formação continuada e afastamento da dimensão pedagógica nos programas existentes, movimento que caracteriza as ostensivas neoliberais no campo educacional brasileiro no século XX (HORN; *et. al.*, 2020).

Retomando as formações continuadas presenciais, temos apenas o anúncio genérico desses momentos na organização dos calendários e o indicativo de que no ano de 2017 houve a titulada “formação disciplinar” (PARANÁ, 5185/2016), sobre a qual temos poucos detalhes nas normativas oficiais. No ano de 2018, tivemos as

denominadas “formação em ação” e “formação em ação disciplinar” (PARANÁ, 2017). Antes dos dois últimos anos a “formação em ação” era descrita apenas como um momento importantes para pensar os problemas urgentes das escolas, se concentrando principalmente em evasão escolar e notas abaixo da média (FURLANETE, 2019). A partir de 2017 os professores passaram a ter a “formação disciplinar” e a “formação em ação disciplinar”, que não possuíam maiores especificidades nas normativas de calendário (PARANÁ, 5185/2016; PARANÁ, 2017), mas da qual participei como oficinairo.

Os dois últimos anos da gestão de Educação no governo Richa, possuíam um encontro anual para as formações continuadas com enfoque numa especificidade disciplinar. A diretora de uma das escolas que trabalhei me indicou para participar como ministrante de uma oficina de formação continuada em História, conforme relatei no primeiro capítulo e a partir disso pude ter contato com a forma como essa proposta de formação continuada estava sendo aplicada. Como foram poucas ofertas de formação disciplinar nesse governo (desde 2014 eu não havia participado de nenhuma), não existia uma delimitação clara de estratégias da SEED para além do formato e da temática. Na organização geral a proposta era de um dia de formação continuada, na qual os professores seriam separados em salas de acordo com as disciplinas que lecionam e participariam de uma oficina temática. Os oficinairos foram professores indicados pelas escolas, ou convidados a partir da proximidade que tivessem com algum técnico do NRE, sendo que este era responsável por repassar o tema e a organização que montou para ministrar a sua oficina aos professores voluntários. A partir do material enviado pelo técnico, o professor/oficineiro poderia desenvolver a forma como melhor quisesse abordar a temática escolhida na formação que tinha previsão de 8 horas de duração.

O diferencial da “formação em ação” para as formações disciplinares aplicados em 2017 e 2018, era a possibilidade de concentração nas especificidades disciplinares. Pela descrição anunciada do NRE de Campo Mourão na página oficial da SEED (<https://www.nre.seed.pr.gov.br/>), esse movimento fica exposto:

O objetivo da Formação em Ação Disciplinar (FAD), nome com o qual foi batizado esse trabalho, é debater possíveis ações pedagógicas que podem ser utilizadas, pelos professores, em sala de aula, visando a qualidade do desempenho escolar dos estudantes da Rede Estadual de Ensino. (NRE/SEED, 2018)

Como já apontado, os NRE aparentam ter mais autonomia quando ao modo como cada técnico interno vai propor os conteúdos dentro das FAD<sup>21</sup>, mas o formato dessa formação demonstra esse aspecto de correlação com o imediatismo identificado por Furlanete (2019). Isso pode ser entendido a partir do momento que consideramos a percepção do governo sobre as formações continuadas: um dia de atividades, iniciadas de manhã com uma pausa para intervalo de 15 minutos, pausa de uma hora para almoço, mais uma pausa no meio da tarde e por fim cumprem-se as 8 horas de curso. Um dia ao ano destinado para uma formação com especificidade disciplinar em um curso equivalência de 8 horas certificadas pela SEED. Os professores oficinairos receberam as instruções do técnico do NRE, mas possuíam abertura para que trabalhassem da forma como acreditassem ser melhor. Nesse sentido a formação poderia ser tanto um composto de diversas dinâmicas pedagógicas, quanto uma palestra de 8 horas com algumas pausas, embora o técnico de História tenha demonstrado uma preocupação grande para que o último cenário não acontecesse.

Insistindo na ideia de que o formato das FAD é central para pensar a questão disciplinar se compararmos ao conteúdo, já temos uma dimensão de que: a SEED delimitava o tema<sup>22</sup>; cabia aos técnicos disciplinares dentro dos NRE repassar as informações para as escolas, bem como recrutar os professores para que fossem aplicadores dessa formação e tudo aconteceria em apenas um dia no ano sob o formato de uma oficina pedagógica. Na somatória desses elementos o resultado é a percepção da falta de importância pedagógica presente nessa gestão da Educação Básica paranaense. Contando com apenas duas formações específicas em 8 anos, percebe-se uma quebra na concepção de continuidade formativa que o governo Richa aplicou, uma vez que esses programas eram momentos pontuais durante o calendário letivo e não possuíam intenção de compartilhamento de informações, tempo adequado para reflexões, ou qualquer expectativa de impacto no trabalho docente por parte do Estado (FURLANETE, 2019). Dessa forma, pensar nos conteúdos ministrados, na construção de agendas em torno das pautas aplicadas em cada oficina, poderia dimensionar muito do trabalho dos técnicos disciplinares dentro da

---

<sup>21</sup> Consideremos a “formação disciplinar” de 2017, ainda que não possuísse oficialmente o título de “formação em ação”, nos materiais enviados do técnico do NRE essa já era a nomenclatura utilizada.

<sup>22</sup> O tema foi eleito por consulta pública no site oficial da SEED/PR, no ano de 2016 e embasou as formações dos três anos seguintes a partir do ranking de temas que ficaram em 1º, 2º e 3º lugar

SEED, mas oferece também margem para a possibilidade de ignorar que existe uma concepção da Educação e de professor nesta gestão, na qual o esvaziamento intelectual é parte integrante do projeto político (HORN; *et. al.*, 2020).

Nesse sentido, podemos entender o Estado desenhando sobre o professor a figura de um operante da máquina burocrática que não necessita de saberes específicos (SAVIANI, 1996), oferecendo aos docentes a instrumentalização necessária para desempenho de suas atribuições: estatísticas de evasão e reprovações, responsabilização dos professores por essas adversidades que influenciam diretamente no IDEB e a constante cobrança de melhores resultados. Esses fatores que caracterizam sob diversos aspectos (FURLANETE, 2019) as formações continuadas, entre 2011 e 2018, nos servem como bases para pensar na ausência de ciclos formativos conectados num sentido de continuidade, que propicie momentos de reflexão e valorize os conhecimentos específicos (SAVIANI, 1996) de cada área do conhecimento materializada como disciplina nas DCE do Paraná.

O que a gestão educacional de Richa ofereceu para os docentes, como formação continuada, pode ser entendido enquanto um papel social (HELLER, 2014) que o Estado passou a delimitar sobre ser professor. Subjetivamente, demonstrei que o início de carreira de um professor atravessa diversos entraves cotidianos, seja na leitura que o professor faz da instituição, das condições para a docência, ou dos estudantes, temos a identificação de sujeito e seu papel social (HELLER, 2014). Caminhando nesse sentido, podemos entender objetivamente que o tipo de formação continuada ofertada em uma gestão define aquilo que o Estado, naquele momento, entende como sendo o papel social (HELLER, 2014) que deve ser desempenhado pelos professores. Se as constantes reduções, tanto no número de programas quanto da extensão de cada programa de formação continuada durante o governo Richa (FURLANETE, 2019), podem parecer um argumento isolado para que considerar nessa gestão o professor é visto como um burocrata sem especificidades intelectuais (HORN; *et. al.*, 2020), quando consideramos os outros movimentos políticos desse período essa hipótese ganha mais força.

Desde a greve de 2015 e a emblemática violência contra os professores no dia 29 de abril daquele ano, o governo Richa assumiu uma postura mais agressiva, para os professores, que caracterizou a sua segunda gestão na educação paranaense. Furlanete (2019) aponta que até o ano de 2016, apenas com os dias reservados para formação continuada no calendário escolar, era impossível cumprir

as horas necessárias em cursos para a pontuação que levaria a progressão de carreira e, a partir de 2017, essa situação se agravou. Em uma reinterpretação da Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008b) e da Lei nº 174 (PARANÁ, 2014a), o governo Richa alterou a relação de horas-aula/horas-atividade, aumentando o tempo dos professores em sala de aula e reduzindo as horas-atividade (FURLANETE, 2019). Pensemos o seguinte: até o ano de 2016 um professor com carga horária de 20h teria o equivalente a 13 horas-aula e 7 horas-atividade, proporcionalmente com 40h teria 26 horas-aula e 14 horas-atividade. Com a reinterpretação de Richa, os professores passaram a ter 15 horas-aula para 5 horas-atividade em uma jornada de 20h e 30 horas-aula para 10 horas-atividade, em uma jornada de 40h semanais de trabalho pago<sup>23</sup>. Contando que entre as obrigações cotidianas da docência, as horas-atividade também podem ser entendidas como espaço de tempo que o professor se dedica na formação continuada, Furlanete (2019) entende esse movimento como uma estratégia de redução das possibilidades de realização de processos formativos em horas pagas de trabalho, para os professores da rede estadual.

Em 2017 temos uma alteração nos critérios que estabelecem pontuação dos professores para a escolha de aulas dentro das escolas e o mais impactante foi que professores que usaram licenças para cursar mestrado, doutorado, ou mesmo do PDE, passaram a ser considerados com menor percentual de exercício na Instituição de Ensino, tendo sua pontuação para escolha de aulas rebaixada (FURLANETE, 2019, p. 71-72). Esse movimento da gestão também é significativo, pois demonstra o grau de afastamento que o professor deve ter do espaço acadêmico na visão desse governo, de acordo com o papel a ser desempenhado por um docente. A maneira como as formações continuadas foram significativamente reduzidas, as alterações no fundo previdenciário (que colocaram a xeque a ideia de estabilidade profissional do professor concursado), as penalizações para os professores que usufruíram de licenças para cursar pós-graduação (ainda que seja o próprio PDE) e as reduções de horas-atividade pagas, somam força na hipótese de que existe um afastamento do professor enquanto um sujeito intelectual durante a década de 2010, porque o Estado

---

<sup>23</sup> Furlanete (2019) faz um importante comparativo entre o antes e depois da reinterpretação legal das horas-aula e horas-atividade a partir de 2017, demonstrando que o governo entende que o professor tem algumas horas-atividade que podem ser cumpridas fora da escola, mas estas não são pagas.

entende que o papel social (HELLER, 2014) desse profissional está na oferta de resultados promissores relacionados a superação de problemas urgentes.

Nesse sentido estamos propondo uma hipótese de uma leitura do papel social do professor pelo Estado e não do professor reconhecendo a abrangência dos seus campos de atuação, aceitando, rejeitando, ou exercendo alienadamente suas obrigações profissionais. Pelo que era perceptível no breve contato que tive com o técnico do NRE nos anos de 2017 e 2018, também uma técnica da SEED em 2019, a visão que estes têm sobre seus trabalhos é absolutamente diferente da visão que o Estado expõe. Em um olhar superficial podemos classificar os técnicos pedagógicos com aqueles que cumprem um trabalho de gestão da educação do Estado em função de um projeto político, mas existe um problema que pode configurar um erro interpretativo das sociabilidades existentes nesse campo de atuação profissional. Os técnicos pedagógicos não costumam ser políticos profissionais, mas professores que por intermédio de contingências, recebem o convite para atuar nesse posto e vêm uma possibilidade de promover diferenças, adentrando na burocracia estatal em prol da causa de sua coletividade (CARNIEL, 2018). É possível pensar que o comportamento dos técnicos pedagógicos está relacionado em uma identificação de “distanciamento recusando intimamente as regras de jogo dominantes” (HELLER, p.129), portanto não significa que estejam alinhados com o projeto político em curso, pois acreditam na potencialidade de seu olhar para tentar modificar o rumo da burocracia estatal em favor da sua categoria (CARNIEL, 2018).

Ainda que essa recusa do papel de burocrata, que trabalha em prol de um projeto político, seja uma possibilidade de interpretação mais generosa e palpável para os docentes que ocupam os cargos de técnicos pedagógicos, precisamos lembrar o contraponto que já estabelecemos anteriormente. Subjetivamente, as formas como os sujeitos significam a suas ações podem ser indícios importantes acerca do cotidiano, que demonstram a real transformação da sociedade (HELLER, 2014) e o acúmulo de experiências, que quando ausentes nas análises históricas, podem escamotear a realidade (THOMPSON, 1981). Ainda assim, é importante ressaltar que objetivamente das estruturas condicionam as possibilidades de ação dos sujeitos, ou seja, os indivíduos escolhem, mas essas escolhas estão inseridas dentro de um campo muito limitado de possibilidades (HELLER, 2014). Considerando isso, mesmo que entendamos a recusa na passividade em acatar as determinações da SEED amalgamada ao afastamento da posição de um simples burocrata, que se



fundem no técnico pedagógico, o seu leque de ações em um governo como o de Richa está absolutamente limitado. A possibilidade de propor intervenções, elaborar estratégias pedagógicas, se encontra hiper recortada em um dia dentro do calendário escolar anual com as FAD, que aconteceram apenas nos anos de 2017 e 2018 nessa gestão da SEED.

Possivelmente, uma análise nas falas de técnicos e antigos técnicos pedagógicos, nos ajudaria a dimensionar o trabalho desses profissionais dentro da SEED (CARNIEL, 2018) e pensar sobre o trabalho de um professor fora de seu campo costumeiro, sem dúvidas é uma premissa interessante para iniciar uma investigação. Mas como estamos analisando especificamente as formações continuadas, a dimensão específica disciplinar é sabotada pelas possibilidades altamente limitadas de ação que os técnicos pedagógicos disciplinares tiveram no Governo de Richa. Em nenhum momento essa análise desconsidera a importância de diversos movimentos feitos por professores que ocupam a posição de técnicos pedagógicos, mas por uma questão objetiva de recorte delimitativo não há como imergir nesse campo de estudos. Inclusive é destacável, que mesmo fazendo o reconhecimento da alteração do tipo de composição de agentes nos cargos principais da SEED, os técnicos pedagógicos em sua maioria são professores que saem da sala de aula como forma de luta política assumindo uma posição burocrática interna (CARNIEL, 2018) e, frente a isso temos uma composição de pessoas altamente relacionadas a Educação Básica na SEED. Mas temos também um projeto governamental que aniquila possibilidades de ação em longos fôlegos, de forma semelhante a que tratou as pautas envolvendo a carreira dos professores, especialmente na segunda gestão de Richa na SEED (2015-2018).

Com uma apresentação da proposta geral das formações continuadas e das FAD (FURLANETE, 2019), resta-nos tratar do programa que atravessou os governos Requião e Richa: o PDE. Compreender o PDE para além das menções feitas por conta dos GTR implica em examinar a última argumentação que serve como sustentação para a hipótese: de que o papel social do professor para o governo gestão Richa era de um burocrata que deveria oferecer soluções, sem qualquer especificidade intelectual da profissão. Isso porque na historicidade do PDE, nós temos a melhor possibilidade de visão geral entre o governo que criou esse e outros programas de formação continuada, para o governo que reduziu ao máximo as ofertas de formação para os professores da rede estadual, dando um tratamento específico ao PDE. Nesse sentido, tratar do PDE também encerra nosso percurso no governo Richa, ressaltando

que a nossa investigação parte do campo educacional da rede estadual, com a peculiaridade das formações continuadas.

Como mencionado anteriormente, a Lei Complementar nº 130 (PARANÁ, 2010a) regulamentou o PDE seguindo as conformidades da Lei nº 103 (PARANÁ, 2004), garantido que apenas acessando esse programa os professores conseguiriam progredir para o Nível III. Essas conformidades legais são importantes, pois demonstram certa possibilidade de crédito docente ao governo Requião e isso significa que ainda que um programa torne a progressão de carreira limitada a si próprio, esse movimento foi feito em uma gestão que realizou diversos feitos positivos na carreira dos professores da rede estadual. Dessa forma, é possível compreender alguns aspectos da pesquisa de Ramos (2011) na busca pela identificação de potencialidades que os GTR têm e pouca preocupação com as possibilidades de aniquilação ao PDE enquanto programa que condiciona os GTR. A pesquisa de Ramos (2011) é crítica em diversos níveis, destaco-a apenas como marca de uma época na qual era impossível imaginar o desmonte de um programa, pois ainda existia uma perspectiva de que a tendência seria ampliação das formações continuadas. Elejo o trabalho de Ramos (2011), como importante fonte de análise historiográfica de um tempo no qual a ameaça ao PDE não era uma realidade anunciada.

Conforme descrito o PDE foi criado no mesmo movimento que inaugurou diversas modalidades formativas que se diferiram do que era proposto para os professores da rede estadual paranaense (FURLANETE, 2019; PITON, 2004). Com a alteração no quadro de horas-aula e horas-atividade marcando amargamente os professores em 2017, no ano de 2018 o governo Richa finalizou o seu mandato alterando todo complexo formativo do PDE para “*apenas e mais uma* formação EaD” (FURLANETE, p. 92). Reconhece-se que as modalidades de formação, presenciais, híbridas ou à distância, podem oferecer distintas contribuições para seus receptores. Porém, quando consideramos o caso brasileiro (HORN; *et. al.*, 2020) não é raro encontrar na modalidade de EaD a possibilidade de enxugar custos e baratear algum tipo de oferta, com a propaganda de proporcionar mais acessos. A modalidade de EaD está presente em diversos centros de ensino e pesquisa de referência global, mas nestas instituições o acompanhamento em investimentos, tão sólidos no EaD quanto em qualquer outra modalidade, se fazem presentes. O destaque dado por Furlanete (2019) na transformação do PDE em um programa que pode ser feito pelo

EaD, está localizado justamente pela compreensão geral de que o PDE perde a dimensão que possuía em seus princípios legais (PARANÁ, 2010a).

Por meio do Edital nº 54 (PARANÁ, 2018) as alterações referentes ao PDE foram implementadas, conforme é possível observar no anúncio do Processo Seletivo Interno (PSI) do programa:

A Secretária de Estado da Educação, no uso das atribuições legais que lhe confere o Decreto Estadual n.º 9.300, de 10 de abril de 2018, e o Decreto Estadual n.º 3.149, de 16 de junho de 2004; com base na Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; na Lei Complementar Estadual n.º 103, de 15 de março de 2004; na Lei Complementar Estadual n.º 130, de 14 de julho de 2010; na Lei Estadual n.º 18.492, de 24 de junho de 2015; na Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014; e na Resolução Conjunta n.º 3/2018 – SEED/SETI, torna público o presente Edital, que 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. (PARANÁ, 2018).

O fragmento acima demonstra a alteração significativa que ocorreu na oferta do PDE a partir de 30 de agosto de 2018. Se anteriormente o programa possuía a característica de proporcionar um retorno dos docentes aos bancos universitários, com todas as particularidades apresentadas durante a exposição da criação dessa oferta, nesse momento o PDE passou a ser um “aproveitamento de título” (FURLANETE, p. 93). A síntese exposta acima, antecede as disposições preliminares da seleção de professores para o PDE em 2018, anunciando que para aquele PSI (PARANÁ, 2018a) apenas professores com a titulação de mestrado e doutorado poderiam equivaler seus cursos de pós-graduação para o PDE. Portanto, para professores sem titulação *stricto sensu* não existia possibilidade de inscrição no PDE e consequentemente estavam impossibilitados de atingir o Nível III na carreira. A maneira como as alterações do PDE fora imposta aos professores, demonstra o caráter de quebra com a proposta originária do programa (FURLANETE, p.93).

Retomar a perspectiva de horas de trabalho paga pelos professores e a relação em que as formações continuadas se inserem, ou não, nesse tópico pode ser mais um importante aliado na compreensão da movimentação do PDE. Ainda no ano de 2018, foi disposta a Resolução nº 1717 (PARANÁ, 2018b) que versa sobre os critérios para a pontuação e progressão de carreira dos professores da rede estadual. Segundo o referido documento (PARANÁ, 2018b) os professores precisam atender a dois critérios: avaliação de desempenho profissional e “participação em eventos de

formação, de atualização e de aperfeiçoamento profissional” (PARANÁ, 2018b, p. 3). Cada um dos dois critérios se ramifica em outros subcritérios que vão compor a pontuação do professor na avaliação de desempenho e nos cursos de aperfeiçoamento.

Na avaliação de desempenho, o edital (PARANÁ, 2018b) indica quem deverá avaliar o professor: o primeiro cenário é destinado aos professores regentes, professores regentes em exercício na direção auxiliar, ou professores que integram formalmente a equipe pedagógica, no caso desses profissionais quem avaliar é um colegiado constituído pelos professores da instituição, mas a avaliação deve conter a assinatura da direção da instituição; o segundo cenário é composto por professores regentes que estejam ocupando a função de técnicos pedagógicos, de apoio em escola rural ou de direção escolar, nesse caso quem faz a avaliação é a chefia do NRE; o terceiro e último cenário é destinado aos professores que estejam exercendo funções na administração da SEED, do NRE, ou alocados em funções específicas relacionadas com as modalidades de ensino ofertadas no estado, nesse caso quem faz a avaliação desses profissionais é a chefia do NRE, ou alguma chefia imediata a depender do posto que o professor está ocupando.

As avaliações de desempenho profissional são compostas por dois subcritérios: assiduidade e desempenho profissional, sendo que cada um possui quatro divisões de créditos organizados em uma tabela (PARANÁ, 2018b, p. 14). Para a assiduidade: o total de 00 em créditos significa que o professor tem “07 ou mais faltas injustificadas no semestre” (PARANÁ, 2018b, p. 14); 03 créditos significam “até 06 faltas injustificadas no semestre” (PARANÁ, 2018b, p. 14); 06 créditos significam “04 faltas injustificadas no semestre” (PARANÁ, 2018b, p. 14); 08 créditos significam “02 faltas injustificadas no semestre” (PARANÁ, 2018b, p. 14); 10 créditos significam “nenhuma falta injustificada no semestre” (PARANÁ, 2018b, p. 14). O subcritério desempenho profissional possui os parâmetros de produtividade, participação, pontualidade e assiduidade, para que se pontue na tabela de créditos na qual: 00 indica um desempenho insuficiente, 03 um desempenho regular, 06 um desempenho satisfatório, 08 um bom desempenho e 10 um desempenho excelente. O professor precisa de 15 pontos na avaliação de desempenho profissional, para avançar uma classe na progressão horizontal, que é a quantidade de classes permitida de avanço nesse critério (PARANÁ, 2018b, p. 3), ou seja, o professor que perder mais de 5

pontos em uma somatória de 20 pontos máximos, perde a possibilidade de avanço em uma classe na carreira.

No caso do critério de “participação em eventos de formação, de atualização e de aperfeiçoamento profissional” (PARANÁ, 2018b, p. 3), é permitido que o professor avance duas classes e para isso deve somar 30 pontos. Os subcritérios presentes na segunda disposição para o avanço de classes na carreira, estão divididos em três categorias: **aperfeiçoamento**, **pós-graduação** e **outro curso superior**. Cada uma das categorias possui critérios que são limitados oferecendo possibilidade de maior e menor pontuação, bem como um limite máximo de pontos que o professor pode fazer utilizando o mesmo curso. O aperfeiçoamento corresponde aos cursos que o professor realizou e nessa categoria se incluem as formações continuadas; para pós-graduação compreende especializações (de 180 horas e 360 horas), mestrado e doutorado; e em outro curso superior são tipificadas cinco formas de cursos de Ensino Superior, que se não utilizados para o ingresso na carreira, podem servir para pontuação.

Para todos os subcritérios no quesito “participação em eventos de formação, de atualização e de aperfeiçoamento profissional” (PARANÁ, 2018b, p. 3), existe uma relação de pontos que podem ser atribuídos, a partir de: “Área específica de concurso/habilitação” (PARANÁ, 2018b, p. 10) que fornece uma pontuação maior, “Outras áreas da educação” (PARANÁ, 2018b, p. 10) que fornece uma pontuação menor e o “Limite máximo”, que controla quantos pontos o professor pode fazer no mesmo subcritério.

Embora os cursos de pós-graduação e outro curso superior sejam importantes nos concentraremos em refletir mais sobre a categoria de aperfeiçoamento, pois é onde encontramos a possibilidade cumprimento de atividades de formação continuada dentro das horas pagas de trabalho. Para a categoria aperfeiçoamento serão aceitos “Congresso, curso, encontro, grupo de estudos, jornada, oficina ou workshop, semana, semana pedagógica, seminário, simpósio ou mesa redonda, grupo de trabalho em rede – GTR, palestra, fórum e conferência, projeto e programa.” (PARANÁ, 2018b, p. 10). Existe um limite máximo de 30 pontos para essa atividade, portanto integra o total de pontos exigidos para a progressão nas duas classes permitidas por avanço na carreira nesse critério. Cada hora de aperfeiçoamento tem um peso diferente a depender o tipo de evento, se for específico da área de habilitação/contratação do professor contabiliza 0,15 pontos por hora e se for de outras áreas da educação contabiliza 0,10 pontos por hora de evento. Existe também

um limitador que o professor pode somar no máximo de 10 pontos no mesmo evento. É importante ressaltar, que para somar 10 pontos em um aperfeiçoamento de área específica, seria necessário que este tivesse duração de aproximadamente 67 horas e no caso de um evento de outras áreas relacionadas a educação seriam necessárias 100 horas cursadas, para atingir esse teto no mesmo aperfeiçoamento.

Na perspectiva contábil, encontramos um demonstrativo do caráter contraditório da proposta de avanço na carreira docente para os professores da rede estadual, que “a secretaria oferta anualmente apenas 48 horas/ano incluídas na jornada semanal de trabalho” (FURLANETE, p. 76). Essas 48 horas anuais referem-se as formações ofertadas presencialmente e previstas em calendário, portanto as semanas pedagógicas e dias de formação continuada, que compuseram uma varável de 6 e 2 dias nos anos de 2011 e 2018 (FURLANETE, 2019). Então, mesmo dentro das possibilidades ofertadas pela SEED espera-se que o professor extrapole sua jornada de trabalho, pois é entendido que a formação continuada está diretamente relacionada a progressão de carreira e nesse sentido é um interesse individual de cada professor. De acordo com essa perspectiva, perde-se a dimensão de capacitação contínua do docente, pois se na lógica imperativa do governo Richa a formação significa apenas a progressão e isso é um interesse do professor que deseja aumentar sua renda. Transporta-se a responsabilidade do Estado, de gerência na oferta de condições favoráveis para a formação continuada, partindo para uma responsabilização do indivíduo envolto na docência pela busca da própria formação, que o levaria ao deslocamento positivo na carreira. A ideia de que proporcionar formações continuadas para os professores, tornam esses profissionais mais capacitados para o exercício de suas funções como educadores, não é possível ser vista na gestão da SEED entre os anos de 2011 e 2018. Todas as modalidades apontadas como aceitas para a pontuação na carreira dos professores que não estão compreendidas nos calendários anuais, ou que não são ofertadas pela SEED, podem ser compreendidas como horas em que se espera que professor se dedique em aperfeiçoamento para além daquilo que a mantenedora oferece (FURLANETE, 2019).

Retomando as distribuições de aulas em 2017 outra contradição em relação as alterações no PSI do PDE em 2018. De acordo com as investigações de Furlanete (2019, p. 71-72) professores que usufruíram de licenças para cursar mestrado e doutorado, ou mesmo o PDE, tiveram rebaixamento de posições para a escolha de turmas durante as distribuições de aula em 2017. Dessa forma, regulamentar a

pontuação de cursos de mestrado e doutorado para a progressão de carreira é contraditório no ponto em que existe uma penalização para isso na escolha de turmas, ou seja, ao usufruir uma licença para cursos *stricto sensu* o professor assume o peso que isso pode ter na sua classificação para a escolha de turmas. Desse modo existe uma simulação de valorização da elevação titular dos professores, pois os títulos são válidos na pontuação da carreira, mas a SEED cria um mecanismo de penalização para professores que se afastam temporariamente da sala de aula para se dedicar na vida acadêmica, impondo uma penalização. Quando consideramos a categoria de outros cursos superiores, que não o necessário para ingresso do professor no QPM, temos toda a lógica de que o professor realiza essa graduação em algum horário para além das horas pagas de trabalho, sendo que o docente também deverá arcar com todos os custos dessa formação extra.

Especializações com mais de 360 horas específicas na área de habilitação garantem 5 pontos, mestrado garante 20 pontos e doutorado 30 pontos. Considerando o que foi exposto sobre os cursos de mestrado e doutorado é possível perceber os empecilhos no cotidiano do professor ao usar licenças especiais para estes cursos, a partir do desenho estatal dessa situação. As especializações são cursos pagos, mesmo em IES públicas, que muitas vezes ofertam descontos e bolsas para professores da Educação Básica. Porém, o tempo regular de uma especialização presencial circunda entre um ano e seis meses a dois anos, considerando que muitos desses cursos exigem monografias para sua conclusão. Dessa forma, as especializações EaD aparecem como uma possibilidade interessante para comprovação de títulos pontuáveis na progressão de carreira. Como já apontamos anteriormente, a modalidade EaD é um formato de ensino com suas particularidades, mas quando consideramos o contexto brasileiro (HORN; *et. al.*, 2020) temos algumas especificidades que precisam ser tratadas. Nesse caso, cursos de especialização que ofertem carga horária superior a 360 horas, em tempo curto que pode circular em torno de 6 a 8 meses, aparecem como uma estratégia para que professores cumpram horas válidas para pontuação na carreira.

Um aligeiramento das especializações que gera um tipo de formação massificada entra no cenário dos professores do Paraná como uma estratégia possível. Nos anos que trabalhei como professor na rede estadual, era muito comum que faculdades fossem até as escolas ofertar cursos de especialização, cuja conclusão poderia acontecer em seis meses e que ganhavam a atenção dos

professores QPM pelo interesse na progressão da carreira. Os professores contratados por PSS se interessavam por essas especializações também, mas nesse caso porque estas garantiam pontuação que os classificavam melhor nas listas de chamada para distribuição de aulas. De acordo com esse cenário, não se trata de atacar genericamente as formações EaD como o grande mal que assola as condições educacionais, mas entender a maneira como os avanços neoliberais no campo educacional (HORN; *et. al.*, 2020) possibilitam que formações massivas e de baixo custo de produção, sejam procuradas por professores da escola pública, devido a não existência de formações qualitativas (presenciais ou EaD) suficientes para as progressões de carreira. Com esse panorama, é possível observar as contradições presentes nas possibilidades de progressão (PARANÁ, 2018b), com a redução gradativa das formações continuadas e o desmonte do PDE, promovido pela gestão de Richa na SEED (FURLANETE, 2019).

Abordar o PDE significa estudar a política que possivelmente tenha o maior destaque em termos de formação continuada de professores, sobre a qual diferentes agendas de pesquisa o abordam em distintas perspectivas (FURLANETE, p. 78-81). Ainda que tenhamos apresentado o quanto as horas pagas de trabalho influenciam nos processos formativos dos professores, principalmente após as alterações na relação de horas-aula e horas-atividade a partir de 2017, não foi o governo Richa que inaugurou essa prática. Segundo Duarte (2017) ainda que o governo de Lerner tenha sido notavelmente neoliberal e o governo Requião se distancie, nesse sentido por manter um diálogo com os professores, as formações continuadas nunca foram totalmente inseridas nas horas pagas de trabalho semanal dos professores. Conforme apontado anteriormente, o governo Requião manteve as alianças com as organizações de financiamento multilateral, que nos leva a uma necessidade de compreensão mais profunda sobre a organização do Estado brasileiro, mas possibilita a compreensão de que dentro do território paranaense muitos vínculos foram mantidos, o que muda então? A visão de um papel social (HELLER, 2014) atribuído institucionalmente ao professor em que durante a gestão de 2003 a 2010 da SEED criou formações que possibilitam ao professor o reconhecimento de si próprio como um trabalhador valorizado dentro de sua formação (POSSI, 2012).

Na contramão da perspectiva supracitada (POSSI, 2012), entre os anos de 2011 e 2018, o papel social do professor foi entendido como um servidor que não necessita de aparatos intelectuais, que foram sumariamente retirados de seus



processos formativos, sendo constantemente lembrado quanto aos problemas urgentes das escolas em momentos pontuais de formações continuadas que possuíam essa pauta. Nesse sentido, particulares disciplinares desapareceram da agenda da SEED sendo reduzidas a suas oficinas nos anos de 2017 e 2018, tendo o PDE como o único programa existente que contrariava esse movimento e foi encerrado. Portanto, o professor tem a função de um agente operacional do estado, cabendo-lhe algo tão genérico quanto essa especificação sugere: fazer a máquina estatal funcionar, assumindo a responsabilidade pela evasão escolar e reprovação de estudantes, sendo constantemente exposto a pressão de mudar esse quadro. O que se esconde nessa suposta preocupação com a reprovação de estudantes, que aparece nos slogans de busca por qualidade educacional, é o desejo de aprovação em massa que pode influir diretamente na subida de índices, tais como o IDEB.

#### 4.2 Ratinho Jr. e a herança do legado de Richa

Beto Richa encerrou sua gestão em 2018, quando se afastou do cargo antes do previsto para cumprimento da gestão, para se candidatar ao cargo de senador da república, para o qual não foi eleito. Nas chapas que tiveram mais votos para o cargo de governador do Paraná estavam: Ratinho Junior (PSD) e Darci Piana (Partido Liberal) pela coligação “Paraná Inovador”<sup>24</sup>, disputando contra Cida Borghetti (PP) e Coronel Malucelli (PMN) pela coligação “Paraná decide”<sup>25</sup>. Ratinho Junior venceu as eleições em primeiro turno com uma vitória esmagadora de 59,99% dos votos, contra 15,53% para a chapa liderada por Cida Borghetti, que ficou em segundo lugar.

Desde o início do governo de Ratinho Jr., o cargo de Secretário de Educação foi ocupado por Renato Feder, que é formado em Administração, mestre em Economia e gestor da empresa multilaser. A Diretoria de Educação é atualmente ocupada por Roni Miranda Vieira, professor licenciado em História, que faz parte do QPM desde 2009. Existe uma subdivisão da SEED, nomeada Departamento de Programas para a Educação Básica (DPEB) que passou a organizar os programas de formação continuada. A chefia do DPEB é ocupada pela professora Cristiane de Jesus Jakymiu que possui graduação em Geografia. Embora Feder não apresente trajetória como

---

<sup>24</sup> Nesta fizeram parte os partidos: PSD, PSC, PRB, PR, PPS, PV, PHS, AVANTE e PODE.

<sup>25</sup> Nesta fizeram parte os partidos: PP, PSDB, PSB, PTB, DEM, PROS, PMN e PMB.

professor na Educação Básica, nem formação para isso, percebemos outros nomes que são relacionados a atuação na Educação Básica ocupando alguns espaços dentro da SEED. Ainda assim, o formato de formações continuadas, tal qual estava no governo de Richa, não foi necessariamente alterado, então mesmo tendo agentes internos da docência em meio a burocracia estatal não é o suficiente para que consideremos uma mudança significativa para os professores da rede estadual.

Em outubro de 2018 a SEED publicou a normativa que estabelecia o calendário escolar de 2019 (PARANÁ, 2018c), que foi alterado em janeiro de 2019 (PARANÁ, 2019a) com a nova gestão assumindo a SEED. Em suma as alterações das determinações de calendários, tais com os dias de Formação em Ação e Formação em Ação Disciplinar, também substituindo as Semanas Pedagógicas por Estudo e Planejamento. Não existem detalhamentos sobre o que passou a ser chamado de Estudo e Planejamento nos portais oficiais da SEED, mas como esse termo está substituindo as Semanas Pedagógicas pode-se entender que cumpre a mesma função no calendário escolar, a partir de 2019. O calendário escolar de 2020 (PARANÁ, 2019b) foi definido em setembro de 2019 e nele todas as formações continuadas foram retiradas, restando apenas seis dias de Estudo e Planejamento durante o ano letivo. Da mesma forma o PDE não foi retomado e o último edital é o de equivalência de cursos de mestrado e doutorado publicado em 2018.

Nos anos de 2019, 2020 e 2021, as formações continuadas se mantiveram no padrão de esvaziamento observado no governo Richa. Existe no portal da SEED<sup>26</sup>, o anúncio de uma formação intitulada “Conexão Professor em Ação”, que prevê um curso com o total de 20 horas tendo um momento de 4 horas em oficina presencial, 12 horas para aplicação da proposta de atividade nas escolas e postagem de material no sistema, finalizando com mais 4 horas de um último encontro que deverá ser conduzido por um dos professores cursistas que integram a mesma turma na oficina. Não há maiores informações nos meios públicos sobre os cursos que foram ofertados nessa modalidade em 2019, apenas a descrição dessas atividades. Existe também o registro de um outro tipo de formação continuada intitulada “Conexão Professor em

---

<sup>26</sup> É possível acessar esse conteúdo pelo link:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=621>.

Ação: Lives”<sup>27</sup>, que indica uma organização de entrega de plano de aula a partir das apresentações feitas nas *lives* que os professores devem assistir e aparentemente possui certificação.

Durante o ano de 2020 a SEED PR passou a utilizar um canal no YouTube especificamente para inserção dos materiais de formação continuada, cujo nome do canal é “Canal do Professor - Formação continuada SEED PR”<sup>28</sup>. Nesse canal existem listas de reprodução contendo vários vídeos gravados ao vivo, temáticas a partir das disciplinas. Escolho a disciplina de Sociologia para fazer uma observação acerca das escolhas temáticas destinadas para os professores da rede estadual. Existem 25 vídeos disponibilizados para a lista de reprodução de Sociologia, não há um padrão pois o vídeo mais curto possui 13 minutos e o mais longo passa de uma hora, então cada encontro ao vivo teve uma proposta específica para duração. Desde o primeiro vídeo é possível perceber o contexto pandêmico, com os técnicos pedagógicos usando máscaras, os convidados gravando de suas residências, então podemos considerar que essas ofertas de formação podem ser um contingente da pandemia gerada por conta da infecção de COVID-19 que colocou o mundo em isolamento social em 2020. Ainda assim, esse conjunto de vídeos está anunciado como formação continuada e embora toque em diversos temas caros a Educação no contexto pandêmico, ao Ensino Remoto e a Sociologia (escolhida como foco de investigação), não oferece certificação para os professores e não passou a ocupar lugar no calendário escolar de 2021 (PARANÁ, 2020). Dessa forma, é possível perceber que as ações do governo de Ratinho Jr, mesmo em tempos pandêmicos, se somam as ações do governo de Richa no que se refere a formação continuada de professores, a ponto de que o único espaço formativo previsto nos últimos calendários (PARANÁ, 2019b; PARANÁ 2020) são os Estudo e Planejamento.

## 5 Os olhares sociológicos: uma relação dialógica

Quando trabalhamos com fontes orais, então, devemos traçar um caminho complexo cobrindo três níveis distintos, mas interconectados: um fato (o evento histórico), um fato presente (a narrativa que ouvimos) e uma relação

---

<sup>27</sup> O anúncio dessa formação está na página oficial da Coordenação de Educação a Distância e Webno YouTube e pode ser acessado por intermédio desse link: <https://www.youtube.com/watch?v=UJe7FdtENTc>.

<sup>28</sup> Este canal pode ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=flnfo8im2bQ&list=PL8MC9s1qHrSX5pXvK3iBg1EGaAuID6uEs>.

fluída, duradoura (a interação entre esses dois fatos). (PORTELLI, 2016, p. 18)

As considerações de Alessandro Portelli (2016) assumem o caráter introdutório do capítulo final dessa pesquisa, na busca por relacionar os movimentos políticos aos sujeitos que compõe a sociedade. No contexto das nossas investigações, os eventos políticos são aqueles relacionados a Educação no Paraná e os sujeitos são os professores, que passam a ter seu leque de possibilidades de ação condicionados às determinações que seu tempo histórico produz (HELLER, 2014).

O objetivo geral desse capítulo é trazer a voz dos três professores de Sociologia, que aceitaram participar dessa pesquisa na condição de entrevistados. Então, separei a seguinte organização para o capítulo: num primeiro momento explícito a estrutura teórico-metodológica que compus para realizar as entrevistas, passando para uma exposição do perfil geral dos entrevistados chegando a exposição das percepções dos entrevistados sobre as formações continuadas e a Sociologia na Educação Básica.

#### 4.1 A estruturação das entrevistas.

No trajeto das formações continuadas apresentado, podemos perceber que a inserção da Sociologia no currículo paranaense, acompanha uma série de determinações políticas que tornaram a participação dos professores mais ativa, seja na valorização da troca de experiências no Folhas, na elaboração do Livro Didático Público, ou na articulação do DEB-Itinerante para construção das DCE. Foi possível visualizar a interpretação do professor como um produtor de conteúdo, na visão estatal, dentro do composto de vários elementos: um momento economicamente estável das finanças do Estado brasileiro; uma gestão de SEED/PR com sujeitos não relacionados a política profissional em seus cargos principais; a procura por inserir os professores no centro de suas próprias formações.

Reconhecer os indicativos acima, pode nos levar à certa romantização do governo Requião, e nesse sentido a pesquisa de Jost (2010) entra com uma série de apontamentos críticos, importantes para pensarmos nas formações continuadas desse período. A análise dos pressupostos teóricos que sustentaram as formações continuadas torna a investigação de Jost (2010) necessária, pois mesmo em tempos com diversos aspectos positivos, temos ainda pontos que precisam ser pautados na

discussão acadêmica da Educação Básica. Com certo distanciamento histórico, da época de escrita da referida pesquisa (JOST, 2010), conseguindo considerar os antecedentes da SEED/PR (PITON, 2004) e os desmontes dos programas de formação continuada (FURLANETE, 2019), a visão de que a SEED/PR promoveu bons recursos para os docentes entre os anos de 2003 e 2010 é inegável, embora continue sensível a diversas críticas.

O tempo em que escrevo é benéfico, no sentido de me permitir ocupar um lugar privilegiado de visualização dos trajetos que compõe a formação de professores e essa constatação é essencial, pois existem diversas tensões relacionadas as políticas educacionais em meu tempo. Os caminhos que percorri na busca por entrevistados, estão atravessados por 18 anos desde a inserção da Sociologia na Educação Básica paranaense, antecedendo obrigatoriedade de ensino da disciplina no território nacional (BRASIL, 2008a). Estabelecendo esse contexto, acredito que seja possível iniciar a apresentação dos caminhos percorridos para conseguir entrevistados cujas trajetórias estejam inseridas no recorte histórico delimitado da investigação proposta.

Existem dois momentos que foram cruciais para que essa pesquisa assumisse um caráter investigativo, que pretende partir das estruturas para os sujeitos. Mencionei anteriormente, que as tentativas de estabelecer uma pauta de estudos limitada apenas as formações continuadas de Sociologia possui algumas inconsistências, entre as mais fortes estão: o caráter contra disciplinar que as formações continuadas assumiram nos últimos anos e a impossibilidade de adentrar com profundidade nos documentos normativos dessas ofertas. Essa impossibilidade se tornou mais clara na chamada “banca de pré-qualificação do ProfSocio”, em que a fragilidade da proposta de investigação se tornou identificável a partir dos apontamentos feitos pelas professoras Simone Meucci e Maria Tarcisa Silva Bega. O segundo momento decisivo foi após a reorganização da pesquisa, quando submetida para a qualificação sob o generoso crivo dos professores Alexandre Jeronimo Correia Lima e Angela Maria de Sousa Lima. Esses dois momentos serão contextualizados para justificar as escolhas metodológicas de nossas abordagens.

No ano de 2020 todos os ingressantes da turma de 2019 do ProfSocio deveriam submeter seus projetos de pesquisa para avaliação de uma banca de pré-qualificação, onde os professores internos do programa fariam uma discussão das propostas de pesquisa que antecederia a banca. Com o advento da pandemia, que

exigiu o isolamento social, essa oportunidade foi mantida por intermédio das ferramentas de comunicação virtual. Nesse momento eu havia conseguido acessar as pautas de formação continuada disciplinar das formações em ação de Sociologia, por meio de um contato com um técnico pedagógico do NRE da Área Metropolitana Sul, uma vez que para acessar esses materiais pela SEED/PR não haveria tempo hábil, de acordo com a burocracia exigida. Meu projeto de pesquisa apresentava sérios problemas estruturais, entre estes o peso principal estava no excesso de interlocuções teóricas e embora eu tenha sido aprovado para desenvolver a pesquisa, precisei reorganizar a proposta desde o início. Nesse momento, abandonei vários dispositivos teóricos, iniciando uma busca que extrapolava os campos da análise documental, para contatar agentes que tivessem trabalhado como técnicos pedagógicos e entender o processo de elaboração das formações continuadas.

Com esse cenário determinado, a busca foi iniciada pelo contato com Maria Eneida Fantin, graduada em Geografia, mestra em Tecnologia, que exerceu a docência no QPM até a aposentadoria. Fantin chegou a trabalhar como técnica pedagógica de Geografia na SEED/PR, entre os anos de 2004 e 2006, coordenando as DCE entre 2006 e 2010 e por uma casualidade, atualmente trabalhamos na mesma instituição. O contato com Fantin me possibilitou conversar com vários professores que haviam trabalhado como técnicos pedagógicos e com a própria Yvelise Arco-Verde. As conversas com esses agentes, formam sempre sucedidas por muitas horas de reflexão e mapeamento de diversos movimentos internos da SEED/PR, que não seriam possíveis identificar na formalidade dos documentos oficiais. Desse modo, redirecionei meu olhar para o trabalho dos técnicos pedagógicos, buscando entender a complexidade das funções que professores passavam a assumir frente a burocracia estatal (CARNIEL, 2018).

Meu projeto foi reorganizado para compreender essa perspectiva, mas da forma como a pandemia me atravessou, somando as aflições pessoais com as demandas de trabalho, a escrita foi se tornando um desafio diário cada vez mais árduo. Nesse cenário, segui a gentil recomendação do meu orientador para escrever uma narrativa que envolvesse a minha trajetória profissional como argumento inicial de primeiro capítulo, justificando a importância do olhar docente no contexto de uma pesquisa acadêmica que relaciona outros professores. Seguindo esse plano, considero que consegui cumprir o objetivo inicial do capítulo, relacionando as minhas perspectivas com o conceito de papel social definido por Agner Heller (2014),

finalizando assim o argumento para a banca de qualificação. No capítulo dois procurei compor um quadro das normativas oficiais acerca das formações continuadas de Sociologia no Paraná, causando uma certa quebra brusca de continuidade de escrita, identificada posteriormente pela banca de qualificação.

No dia 30 de setembro de 2020 Alexandre e Angela compuseram a arguição da minha qualificação e indicaram diversos caminhos possíveis para o prosseguimento da escrita. Entre as observações mais notáveis dos arguidores, o realce de uma escrita pautada no olhar do professor para a sua própria formação assumiu um destaque positivo, particularmente inesperado. Considerando as possibilidades apontadas pela banca, abandonei a ideia de entrevistar técnicos pedagógicos e investigar a burocracia estatal, sob uma perspectiva que se limita no interno desses processos. Passei a observar que o olhar de professores sobre as formações recebidas, poderiam beneficiar uma investigação dos saberes desses docentes (SAVIANI, 1996) acerca da realidade. Esse movimento implicou no abandono da ideia de entrevistar os técnicos, que já estavam contatados, me imbuindo de uma nova missão: encontrar pessoas que tivessem sua trajetória profissional como professores de Sociologia no recorte temporal delimitado.

Os critérios para selecionar os entrevistados passaram a ser: professores que tenham vivenciado o surgimento da Sociologia como uma disciplina no currículo das escolas estaduais paranaenses e/ou que tenham trabalhado com a disciplina. Com as indicações bibliográficas (FURLANETE, 2019; HORN; *et. al.*, 2020) conduzindo para a compreensão de uma redução de programas de formação continuada no Paraná nos últimos anos, me interessava entender alguns elementos que estavam nos bastidores das primeiras formações continuadas a partir de 2003. Esse movimento da pesquisa foi desenhado porque junto com as formações continuadas, criadas no governo Requião, a Sociologia também foi inserida como uma disciplina pertencente ao currículo do Ensino Médio. Então optei por seguir conforme a sugestão da banca de qualificação: captar o olhar que outros professores de Sociologia possuem sobre esses movimentos políticos educacionais, considerando a situação das formações continuadas nos diferentes governos. Quando essa sugestão foi apresentada na banca, veio acompanhada de duas possibilidades, sendo que na primeira eu poderia trabalhar em uma perspectiva bourdieusiana, estabelecendo um comparativo das minhas perspectivas acerca da Educação e das perspectivas de outro professor. A segunda sugestão foi trabalhar no sentido dos saberes específicos do professor,

seguindo alinhamento de ideias mais relacionadas a Demerval Saviani (1996), que foi o caminho escolhido.

Escolher abordar Saviani (1996), significa escolher conduzir as perspectivas para um olhar estrutural das formações continuadas no Paraná, optando por uma perspectiva de conhecimento docente relacionada ao acúmulo de experiências históricas que constituem as áreas do conhecimento. Desse modo, Saviani entra como um referencial que indica a necessidade de que a Sociologia da Educação seja crítica quando se considera “o processo educativo como ponto de partida e de chegada” (SAVIANI, p. 154). Portanto, eu deveria partir do exercício profissional dos professores, para pensar os aspectos educacionais que condicionam as formações que são ofertadas para estes profissionais. Nesse sentido, não consideramos apenas profissionais que exerçam a docência em Sociologia na Educação Básica formados em Ciências Sociais, mas todos aqueles que exercem a disciplina de forma efetiva porque optaram, ou tiveram a possibilidade, de construir suas carreiras dentro dessa área.

As considerações de Saviani (1996) foram de suma importância, pois alertam que a prática do professor implica na aquisição de conhecimentos específicos. Essa especificidade de conhecimento oferece a possibilidade de um saber articulado, para que a partir dos conteúdos os professores consigam compreender a sociedade contemporânea e as particularidades brasileiras no campo educacional (SAVIANI, p. 154-155). Nesse sentido, considera-se que nem sempre as pessoas que ocupam os postos de professores de Sociologia na Educação Básica, são de fato licenciados em Sociologia ou Ciências Sociais. Isso não invalida a necessidade de se pensar nas graduações voltadas para os sociólogos que atuam como professores no Ensino Médio, pois estas carregam os “saberes específicos” (SAVIANI, p.149) que devem estar de acordo com a compreensão dos limites e possibilidades da Sociologia na Educação Básica. Porém, considerando o histórico da Sociologia na Educação Básica, temos a percepção de que professores licenciados em diferentes áreas dos conhecimentos trabalham com a disciplina no Ensino Médio (OLIVEIRA, 2013). Reconhecer esse “evento histórico” (PORTELLI, 2016, p. 18) é importante, pois embora se destaque a necessidade dos saberes específicos (SAVIANI, p. 149), sabemos que empiricamente professores licenciados em outras áreas exercem a Sociologia. Nesse sentido, temos a perspectiva inicialmente apresentada no primeiro capítulo, de um professor com formação em História com particular interesse pela



Sociologia, dimensionando o ser professor como um papel social (HELLER, 2014) e no mesmo sentido, considerar professores licenciados que possuem uma relação particular com a Sociologia, independente da sua área de formação inicial, pode dimensionar outras experiências ausentes nas pesquisas acadêmicas.

Apresentado esse contexto, de critérios iniciais, cheguei em uma questão prática: como escolher professores para a entrevista? Furlanete (2019) indica a falta de formações continuadas específicas a partir do governo Richa, então todas as construções que envolveram particularidades disciplinares durante o governo anterior foram contraditoriamente descontinuadas. Como durante o governo Requião a particularidade disciplinar assumia um papel importante na organização das formações continuadas, objetivei selecionar no mínimo um entrevistado que tenha vivenciado esse período como professor da rede estadual. Contatei uma amiga que trabalhou na elaboração do Livro Didático Público, pois ela ingressou no primeiro concurso para sociólogos licenciados no Paraná, tendo o contato com uma outra colega que também participou da escrita do livro didático e que continuava sendo professora da rede estadual. O nome da minha amiga é Valéria, ela foi professora da rede estadual, participou da elaboração coletiva do Livro Didático Público de Sociologia, acabou pedindo exoneração da SEED/PR quando ingressou no mestrado e seguiu carreira como professora no Ensino Superior. Valéria contactou a colega dela que se dispôs a conversar comigo por mensagem, mas não quis participar da entrevista para a pesquisa, pois alegou estar muito abalada com os eventos recentes na Educação e precisar tirar essa discussão do seu foco.

Dessa forma, meu único contato de docente de Sociologia que tenha participado desse momento específico dos programas de formação continuada era a própria Valéria. Ainda que sua jornada como professora na Educação Básica tenha sido curta, ela ingressou no primeiro concurso para professores de Sociologia da SEED/PR, imergindo na docência em uma época que diversos programas de formação continuada estavam sendo elaborados e aplicados, chegando a participar da construção do Livro Didático de Sociologia e da elaboração de conteúdo para a TV Paulo Freire. Temos então a possibilidade de ter um olhar distinto na pesquisa: de uma professora que teve uma jornada na Educação Básica, migrou para o Ensino Superior e desde então participa da formação inicial de professores na rede privada de Curitiba, sendo assim um outro olhar sociológico, ainda que não seja o almejado inicialmente. Como Valéria se dispôs a participar da entrevista com relativa facilidade,

considerarei que seria uma ótima chance fechar a primeira entrevista com ela, pois sua experiência poderia dimensionar o trabalho dos professores nos anos de formação continuada do governo Requião e com outros professores eu poderia extrair mais percepções nos governos seguintes.

Em um momento de desabafo com uma amiga e colega de trabalho, que é estudante das relações históricas do futebol feminino no Brasil, ela se propôs a fazer uma ponte de contato aquele que veio ser meu segundo entrevistado. O escolhido para a segunda entrevista é professor do QPM da rede estadual, conhece a minha colega de trabalho por estar envolvido nas discussões de futebol que interessam aos dois. Por coincidência, ele ingressou na minha turma de mestrado em 2019, mas por conta das reorganizações determinadas pela SEED/PR daquele ano, não conseguiu conciliar os horários de trabalho e precisou sair do programa. Com a ponte de diálogo estabelecida pela minha amiga, contatei Affonso que prontamente se dispôs a participar da entrevista para a pesquisa.

Mesmo com dois entrevistados que aparentavam ser fontes de muito material em entrevistas de profundidade fiquei inseguro, pois acreditei que ainda não teria o suficiente para compor os diversos olhares que a pesquisa se propõe adentrar. Procurei novamente Maria Eneida Fantin, que conseguiu me contatar com uma professora cuja trajetória se assemelhava em partes com a minha: possuía um interesse pela Sociologia, mas tinha a formação inicial de licenciatura em outra área do conhecimento. Diferente da minha vivência, essa professora possuía a formação em Filosofia, mas sempre trabalhou com a Sociologia, desde os primeiros anos lecionando profissionalmente. O contato com ela foi um pouco mais difícil, logo ela avisou sobre a possível demora para responder mensagens pelo celular, o que fez com que levássemos algumas semanas para trocar informações suficientes, chegando em um acordo sobre o dia que a entrevista aconteceria. Dessa forma, Elizandra se tornou a terceira e última professora selecionada para o quadro de entrevistados.

Com os entrevistados selecionados, nós possuíamos o “evento histórico” (PORTELLI, 2016, p. 18) que é a alteração ocorrida na oferta de formações continuadas entre 2003 e 2020; a “narrativa que ouvimos” (PORTELLI, 2016, p. 18) que é a forma como cada um dos entrevistados vai ver a pauta das formações continuadas nessa passagem de tempo; e a “interação entre esses dois fatos” (PORTELLI, 2016, p. 18) que é construída a partir dos aspectos bibliográficos já

apresentados no texto, com alguns cotejamentos documentais, que podem ser adicionados nas análises das narrativas dos entrevistados.

Tentar acessar a percepção de outros professores de Sociologia sobre os programas de formação continuada, pode parecer uma tarefa fácil, pois dimensiona perguntas muito objetivas para os entrevistados. Porém, meu interesse envolve dar para esses professores a possibilidade de expressar suas opiniões, seguindo o processo contrário ao que a oficialidade das normativas estatais fazem, cedendo espaço para uma valorização das experiências (THOMPSON, 1981) e dos diferentes olhares que estas dimensionam para a realidade. O pressuposto de que devemos partir das questões educacionais para finalizar as reflexões nestas buscando um saber articulado (SAVIANI, 1996), também se faz presente. Esses aspectos se somam na compreensão de que é necessário acessar as motivações dos entrevistados no ingresso da licenciatura, para aos poucos me abrir para o diálogo demonstrando interesse pelo que o entrevistado tem a dizer, estabelecendo uma relação de confiança no curto espaço da entrevista (PORTELLI, 2016, p. 15). Essas perspectivas integram um conjunto de percepções anteriores, na qual os professores exercem um papel social, podendo se enquadrar em diferentes definições desse papel a partir da forma como veem seu trabalho (HELLER, 2014).

As perspectivas supracitadas, conduziram o caminho necessário para montar uma semiestrutura para as entrevistas, porque como o objetivo era garantir uma abertura por parte dos entrevistados (PORTELLI, 2016, p. 15), seria importante que cada um tivesse as perguntas feitas da forma como se encaixassem melhor nos assuntos abordados. Dessa maneira, definir a semiestrutura das entrevistas se baseou em: definir os temas que deveriam ser abordados obrigatoriamente em cada entrevista e a forma como a conversa deveria ser iniciada, a fim de garantir uma demonstração de interesse do entrevistador para o entrevistado. De acordo com Portelli (2016):

é a abertura do historiador para a escuta e para o diálogo, e o respeito pelos narradores, que estabelece uma relação de aceitação mútua baseada na diferença, e que abre espaço narrativo para o entrevistador entrar. Do outro lado é a disposição do entrevistado de falar e de se abrir em alguma medida que permite que os historiadores façam seu trabalho. (p. 15)

A partir das considerações acima, as entrevistas foram pensadas de modo que garantissem um interesse real pela trajetória dos entrevistados, ainda que objetivamente essa conversa introdutória não abordasse o objetivo geral das

entrevistas: entender o que os professores entendem por: Sociologia na Educação Básica, formação continuada, e como veem a interconexão desses temas na atualidade. Por isso, antes de perguntar qualquer informação muito direta sobre o tema geral (formações continuadas), separei uma breve apresentação da proposta de pesquisa, dos referenciais teóricos que fazem parte dos meus olhares, sem um texto formatado, sendo apenas um momento inicial no qual eu apresentaria da forma mais espontânea possível a minha proposta de pesquisa.

Após esse momento, a primeira pergunta seria sobre os motivos que levaram cada um dos professores a cursar uma licenciatura, tendo em mente que deveria conduzir o assunto para a Sociologia na sequência. Nesse sentido, o intuito meu papel é me posicionar como um ouvinte da história de cada um dos entrevistados, interagindo mais ou menos a partir das quatro temáticas de abordagem obrigatória, que são: formação inicial de cada professor; experiências na Educação Básica; percepção da Sociologia; opiniões sobre as formações continuadas; referenciais teóricos que cada entrevistado usa para pensar a realidade educacional brasileira. Excetuando a primeira e a última temática, as demais não precisavam seguir a ordem que foram separadas, podendo ser abordadas em qualquer momento durante a entrevista. Com esses pressupostos o recurso de investigação da memória é parte essencial e de acordo com Portelli (2016):

A memória, na verdade, não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significado. Neste momento, quando o próprio significado. [...]

Na verdade, os eventos são reconhecidos como tais, e tornam-se lugares de significado, primordialmente através do trabalho de memória pessoal e pública, que seleciona certos eventos a partir do conjunto disforme de acontecimentos cotidianos e os investe de significado. Interrogar a memória errada, especialmente quando ela é amplamente compartilhada, é uma maneira de interrogar o significado de um evento lembrado. Se queremos fazer esse trabalho interpretativo com narrativas falsas, precisamos estar aptos a provar que elas são efetivamente falsas. Portanto, o trabalho do historiador oral inclui uma checagem de fatos que seja tão cuidadosa quanto possível, a fim de que possamos distinguir entre narrativas factualmente confiáveis, que são a maioria, e os casos significativos de mito e erro criativo. (p. 18-19)

As considerações de Portelli (2016) iluminam o necessário cuidado para abordagem de narrativas pessoais acerca de qualquer evento histórico público. A referência as “narrativas falsas” (PORTELLI, 2016, p. 19) não nos deixa em uma posição de descrédito inicial a qualquer coisa que os entrevistados revelem, pois isso passa longe de ser o objetivo. Essas considerações nos lembram da responsabilidade

narrativa do entrevistador, em transcrever exatamente aquilo que está sendo dito, sem interferir nas palavras para que estas se encaixem na maneira como seu exercício imaginativo dos resultados indique ser mais interessante. Pensar em “narrativas falsas” (PORTELLI, 2016, p. 19) assume, nessa pesquisa, o caráter de cuidado e respeito que preciso ter com a forma que cada entrevistado conta sua história. Esse mesmo cuidado se aplica também na busca por identificar elementos documentais e bibliográficos, que podem ser complementares ou indicar contradições na forma como os narradores contam a História, ou na forma como a História se materializa no campo institucional. Esses cuidados com as fontes orais são compostos por diversas linhas translucidas, que podem ser sempre sutis, mas precisam estar presentes para sustentar a análise acadêmica, especialmente quando a investigação está centrada na narrativa construída a partir de significações subjetivas do mundo.

Com os elementos metodológicos dispostos, chegava a hora de realizar as entrevistas. Seguindo a ordem de contatados, a primeira entrevista foi iniciada com Valéria no dia 7 de fevereiro de 2021, seguida por Affonso no dia 13 de fevereiro de 2021, encerrando essa etapa no dia 31 de março de 2021 com a entrevista de Elizandra. As datas das entrevistas foram escolhidas a partir da disponibilidade de cada entrevistado, que em tempos pandêmicos, considerando as demandas atribuídas aos professores, puderam ocorrer apenas nos finais de semana. Retomando as considerações de Portelli (2016, p. 18-19), mais do que uma precisão sobre acontecimentos e movimentos educacionais, no sentido de pressionar os entrevistados com detalhes como datas, ou decretos, foi objetivado entrar em um diálogo para assim tentar acessar as percepções que estes entrevistados possuem sobre as temáticas selecionadas. Nesse sentido, o tempo de cada entrevista foi variado: com Valéria a entrevista durou uma hora e quarenta e dois minutos, com Affonso uma hora e quarenta e nove minutos e com Elizandra duas horas e dez minutos. Embora a última entrevista tenha sido a mais longa, isso não significou um aumento na quantidade de páginas da transcrição, pois esta foi a entrevistada mais contida no sentido de cuidado com a organização da fala e em um comparativo simples, os primeiros entrevistados possuíam uma fala mais acelerada.

O momento de transcrição rememora o papel do pesquisador como um narrador que precisa estar atento as responsabilidades narrativas, considerando que o “lugar em que a memória é elaborada é a mente do indivíduo, e a maneira pela qual a acessamos é a narrativa individual” (PORTELLI, 2016, p. 20). Ainda assim, não

dediquei tempo analisando as expressões, ou respostas corporais dos entrevistados, me concentrei em transcrever exatamente o que estava sendo dito, fazendo apenas algumas interpelações. As entrevistas foram feitas utilizando ferramentas de conferência, então pude ver e ser visto, registrando mais do que apenas a oralidade, como seria em uma gravação tradicional de entrevista para a pesquisa. Ainda assim, minhas interpelações nas transcrições estão muito mais relacionadas com a identificação de momentos em que os entrevistados reorganizavam as suas falas, ou faziam alguma pausa reflexiva, sempre identificados pelo uso de colchetes. Acredito que esses respaldos podem garantir uma abordagem dialógica com os professores entrevistados (PORTELLI, 2012; *id.* 2016), para que assim eu consiga acessar as percepções destes sobre as formações continuadas e a Sociologia na Educação Básica.

#### 4.2 Breves perfis.

Tendo realizado as entrevistas, partimos agora para algumas identificações, pensando em traçar um perfil geral de cada entrevistado. Valéria, teve contato com a Sociologia ainda no Ensino Médio, conforme a própria contou respondendo a primeira pergunta:

a minha trajetória pra chegar nas Ciências Sociais ela tá completamente relacionado ao meu Ensino Médio. Eu tive a oportunidade de fazer o meu Ensino Médio numa instituição em Santo André que tinha uma forte, é... [pequena pausa, demonstrando reflexividade no acesso da memória e construção do argumento], ela era uma forte instituição de ensino e ela tinha uma base num corpo docente muito qualificado, no sentido de que eram docentes que estavam [rápida reorganização da frase], eles trabalhavam no Ensino Básico, na Educação Básica, no que a gente chama de Educação Básica, mas também no Ensino Superior e particularmente os professores da área de humanas, todos eles, acho que com exceção de uma professora, todos eles estavam na Educação Básica e no Ensino Superior. Então eu tive um quadro docente que me formou nesses três anos de Ensino Médio que é assim: bárbaro, do ponto de vista da qualidade, né? Fenomenal. (VALÉRIA, 2021)

A instituição que a entrevistada se refere é o Colégio da Fundação Santo André, que foi criado na década de 1980 para funcionar como uma oferta de Ensino Médio que integrava, em sua oferta de disciplinas, as atividades acadêmicas da

Fundação Santo André<sup>29</sup>. Entre os anos de 1997, 1998 e 1999, Valéria cursou o Ensino Médio, tendo breves contatos com Filosofia e Sociologia, pois as disciplinas não eram obrigatórias em todos os anos da organização de currículo dessa oferta de Ensino Médio. A entrevistada inclusive comentou sobre a vontade de cursar História, prestando vestibular nessa área na USP, mas também se submetendo aos processos seletivos da UNESP e UNICAMP para Ciências Sociais. Por fim, ela optou por cursar Ciências Sociais na UNESP no campus de Marília. Ainda sobre o seu Ensino Médio, perguntei se a percepção que ela tinha da Sociologia, durante essa etapa que antecede seu ingresso na graduação, era relacionada a uma área com desafios teóricos muito densos e ela respondeu:

Não, o que tinha é esse trânsito na Universidade, porque veja: a instituição que eu fiz o Ensino Médio ela é uma instituição de Ensino [reorganização da frase], ela é uma fundação, a Fundação Santo André, hoje ela é um Centro Universitário. E a Fundação Santo André, ela tem diversas faculdades, diversos cursos de graduação e o Ensino Médio. Então a gente transitava num espaço que era universitário, os cursos aconteciam no mesmo espaço, é um grande terreno lá com vários prédios de ensino. E... e aí a gente transitava nas atividades que aconteciam, acadêmicas, dos cursos de História, dos cursos de Sociologia, então eu ainda estava no Ensino Médio e fui para um evento na UNICAMP, de Ciências Sociais. Então... tinha esse [reorganização da frase] tinha essa [reorganização da frase] o destaque de falar que eram professores do Ensino Superior, é porque com isso eu transitei nesses espaços acadêmicos, entendeu? Eu fui vendo essa vida universitária. [...]

Não pela teoria, não porque as aulas eram mais teóricas, ou porque os professores tinham menos didática, pelo contrário: é por conta desse trânsito que para além da Educação Básica. (VALÉRIA, 2021)

Nesse sentido, “ir para além da Educação Básica” (VALÉRIA, 2021) significava que a instituição conseguia integrar os conteúdos acadêmicos, em uma abordagem condizente com o desenvolvimento esperado de estudantes do Ensino Médio. Isso fica exposto, quando a entrevistada explica a transição que os estudantes faziam nesses espaços, participando de eventos acadêmicos em outras IES, mas afirmando que os professores possuíam o traquejo esperado para atuar também na Educação Básica. Nesse sentido, o Colégio da Fundação Santo André se assemelha com os movimentos que a SEED/PR realizou a partir de 2003, criando um campo para a Sociologia e Filosofia, que antecedeu a obrigatoriedade dessas disciplinas no Ensino Médio. Essa comparação precisa ter as proporções pontuadas: a Fundação

---

<sup>29</sup> Essas informações foram confirmadas pela entrevistada, mas também estão disponíveis no site da Fundação Santo André (<https://www.fsa.br/sobre-nos/>).

Santo André é uma instituição mantida pelo poder público municipal, que inaugurou Ensino Médio na Década de 1980, abrindo cursos de pós-graduação na década de 1990, enquanto a SEED/PR realizou movimentos relacionados a inserção da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio por todo o Paraná a partir de 2003. Ainda assim, é interessante pensar em algumas análises comparativas, pois nos ajuda na compreensão de que em outros lugares alguns movimentos também foram realizados em sentido semelhante, ainda que com proporções distintas.

Quando a SEED/PR abre o concurso em 2004, Valéria está cursando a licenciatura em Ciências Sociais, pois de acordo com a grade curricular da época ela fez quatro anos de curso com formação em bacharelado e teria mais um ano para adquirir a licenciatura. Dessa forma, se torna necessário adiantar a sua colação de grau, para que ela consiga adquirir o diploma e assumir a vaga como professora de Sociologia do QPM da rede estadual paranaense. Ela conta ter ficado na dúvida se prestaria concurso para Curitiba ou Londrina, por uma escolha estratégica de ficar em uma cidade que possuía aeroporto<sup>30</sup>, e por ter familiares na cidade optou por Curitiba. Por um momento considerei que a delimitação das cidades a qual a entrevistada prestaria concurso, estava relacionada com a disponibilidade de vagas restrita a Curitiba e Londrina, mas Valéria afirmou que “a Sociologia e a Filosofia, foi uma política do governo Requião” (VALÉRIA, 2021), explicando que existiam vagas em diversos NRE para estas disciplinas. Nos primeiros momentos como professora, Valéria lecionou a disciplina de História e sobre isso a entrevistada contou um pouco da sua entrada na carreira do estado:

eu tomei posse, num primeiro momento eu não consegui preencher minha carga horária, eu fiquei rodando várias escolas em Curitiba no núcleo regional aqui pra... pra conseguir completar a minha carga horária de disciplinas. Então, logo de início comecei a dando aula num colégio no Santa Cândida e aí eu tava dando aula num colégio aqui no Bairro Alto e mesmo assim eu não completava as 20h, porque meu concurso é de 20h [reorganização da frase] foi de 20h. Aí, no dia da posse eu conheci a Marilda que era também [reorganização da frase] ela também estava tomando posse, já tinha sido professora da rede, estava voltando pra rede com professora e ela falou assim: ah, qualquer coisa você me procura e tal. Ficou nessa, comemos um pão de queijo e trocamos telefones. Aí começou a ficar muito difícil encontrar aula para completar a minha carga horária de 20h, porque não tinha Sociologia nas escolas, ou se tinha, tinha outros professores dando aula. Aí eu venho pro Paulo Leminski e logo de cara eu tenho um conflito com a

---

<sup>30</sup> O Aeroporto Internacional Afonso Pena fica localizado no município de São José dos Pinhais, mas com uma distância de 18km do centro de Curitiba, então é muito comum o equívoco de que este está localizado na capital do Paraná.



direção da escola, porque existe uma vaga para [reorganização da frase] na verdade acho que tinha inclusive 40h, mas eu peguei 20h, para professor de Sociologia que quem dava aula era um professor que estava complementando a carga horária, então era aula extraordinária. Então, tecnicamente se eu chego com o meu QPM eu pego a aula do professor que estava dando as aulas extraordinárias de Sociologia. Só que esse professor, ele era diretor da noite e você não chega pra tirar o diretor da noite [nas aulas] da manhã para pegar as aulas de Sociologia. Aí foi feito um... um [pequena pausa acompanhada de gesticulações com os braços] teve um... uma dança das cadeiras, que eu não lembro ao certo como foi, mas uma professora da História foi deslocada para a coordenação, eu não sei te dizer como que foi mais, eu não lembro... E aí eles acordaram comigo então que esse ano eu pegava as aulas de História do magistério e no ano seguinte eu falei: “no ano seguinte a gente vai conversa de novo, porque eu quero as minhas aulas de Sociologia” [ambos sorriram]. Eu comecei então o meu primeiro semestre de Sociologia na rede do estado do Paraná foi como professora de História (VALÉRIA, 2021).

A situação descrita por Valéria, pode ilustrar um quadro que remonta as necessidades de se compreender a instabilidade da Sociologia no currículo da Educação Básica (MEUCCI, 2015). Ainda que a SEED/PR estivesse criando um campo para a Sociologia no Ensino Médio, compondo técnicos pedagógicos, integrando a disciplina na construção das DCE, antes da obrigatoriedade (BRASIL, 2008a) a oferta de aulas na disciplina ainda era escassa. Podemos dimensionar que a trajetória de Valéria não seja exatamente particular, pois muitas escolas não ofertavam Sociologia e Filosofia em todos os anos do Ensino Médio, colocando muitos professores contratados para a disciplina à procura de escolas que ofertassem a possibilidade da carga horária mínima (20h) nessas disciplinas. Assim como eu ingressei na docência trabalhando com Geografia, posteriormente com a Sociologia, por intermédio do que se chama de área correlatas, muitos professores contratados para Sociologia e Filosofia acabavam assumindo aulas de História, ou Geografia.

Lecionando a disciplina de História, no início da sua carreira docente Valéria teve a oportunidade de participar da escrita do Livro Didático Público, conforme podemos observar no seguinte trecho da entrevista:

se eu não estou enganada, eu não posso agora te dizer quando foi que abriu o edital, para a seleção dos autores do livro, mas eu não tenho certeza se eu já estava no estado quando esse edital foi aberto, porque é... num primeiro momento eu não participo [reorganização da frase] eu não participei do edital. Então, eu tô no Paulo Leminski como professora do magistério e houve a seleção e da seleção que foi feita para a escrita do livro de Sociologia, dois professores foram dispensados. Não sei, eu não sei, não lembro, eu não sei te contar como que foi esse processo, até porque eu não tô envolvida nisso. Uma das pessoas que coordena, que é, que é a consultora do livro didático [pequena pausa e reorganização da frase] porque assim ó, vamos voltar: o Jairo que era alguma coisa na Secretaria de Educação nesse momento do Folhas, o Jairo era o coordenador do livro didático. O coordenador do livro didático que é o Jairo Marçal, ele era professor do Paulo Leminski

[reorganização da frase] tinha sido professor. Naquele momento do governo Requião ele tá deslocado na Secretaria de Educação, a chefe de departamento de Ensino Médio que era a Mariane, ela também era do Paulo Leminski, então existia um vínculo meio orgânico entre o Paulo Leminski e a Secretaria de Educação. Tem vários, tá? Eu tô citando só dois que eu tô olhando aqui a capa do livro e tô me lembrando, na contracapa. Aí acontece que duas pessoas são dispensadas e teve o concurso da entrada dos professores de Sociologia, a Marilda que é quem eu conheço no dia da posse, é convidada, num primeiro momento, para fazer parte da escrita do livro e a Marilda diz “eu não quero”, porque primeiro foi uma vaga, tá? Uma dispensa e a Marilda disse que não queria “mas tem uma menina aqui, jovem, recém-chegada da Universidade, acho que valeria a pena vocês verem se tem condição”. E aí eu fiz uma seleção extraoficial, porque eu não participei do edital. [...]

Mas entreguei minha monografia, fiz uma entrevista e aí eu passo a fazer parte do corpo docente da rede pública que via escrever o Folhas. Um pouco depois uma segunda pessoa é dispensada, porque não consegue escrever, tem dificuldade, eu também não sei te explicar como é esse processo porque ainda é o meu movimento de ir até a rede, até o... [reorganização da frase] participar desse grupo. E aí a Marilda passa a fazer parte também desse corpo docente da escrita do Folhas. Então, eu passei o primeiro bimestre dando aula majoritariamente no curso de História, não de História não, [dando aula] de história no curso do magistério e no segundo eu começo a trabalhar na escrita do Folhas. Dos três documentos pra fazer parte do... do livro didático. (VALÉRIA, 2021)

Valéria indica que houve uma seleção inicial publicada em edital, para que os professores se inscrevessem no programa, que envolvia o Folhas e a elaboração do Livro Didático Público. Podemos identificar a dificuldade que a SEED/PR encontrou nesse momento, no ano de 2005, para encontrar professores que optassem por participar da escrita do livro, precisando recorrer a um processo extraoficial para encontrar professores de Sociologia na elaboração do material. Nesse momento da entrevista, eu tinha o conhecimento de que os professores possuíam algum tempo de afastamento na carga horária semanal para se dedicar, mas de acordo com as informações que Valéria disponibilizou, os professores passaram cerca de seis meses afastados das escolas recebendo por 40 horas-aula imersos na produção do Livro Didático Público. No final da fala apresentada existe uma confusão em relação ao tempo, mas acredito que a entrevistada tenha dito bimestre se referindo a um semestre, pois de acordo com a sequência da entrevista entende-se que ela passou os seis meses finais trabalhando na produção do livro. Um ponto importante é o reconhecimento de esforços necessários para a produção desse material, uma vez que todos os professores recebiam salário de 40h e dedicaram-se exclusivamente a produção de escrita.

É indicado na entrevista que os professores receberam formações voltadas para a escrita de materiais didáticos, inclusive com uma imersão, que num breve olhar

pode se assemelhar com as imersões das formações continuadas durante o governo de Lerner. Porém, a proposta de cursos motivacionais presentes nas formações de professores nos centros de treinamento instituídos por Lerner (PITON, 2004) não se faziam mais presentes. O objetivo da imersão dos professores que estavam participando da elaboração do livro didático contou com “curso, com leitura, com trabalho, foi uma... eles chamaram de imersão, foi uma imersão mesmo” (VALÉRIA, 2021). Esse indicativo encontra solidez quando consideramos que alguns centros de treinamento criados no governo Lerner foram utilizados ainda no governo Requião (JOST, 2010), mas com esse relato conseguimos dimensionar como esses espaços foram, em algum nível, ressignificados.

Após o encerramento das atividades relacionadas ao livro didático, Valéria voltou para sala de aula no ano seguinte, com aulas de Sociologia, ainda que não se recorde da sua carga horário naquele momento, destaca:

finaliza esse documento em dezembro, tanto que ele vai ser publicado em 2006 né? A primeira edição... Eu volto pra sala, aí sim como professora de Sociologia, voltei pro Paulo Leminski como professora de Sociologia e agora eu não sei te dizer, mas eu acho que volto só com 20h, naquele momento eu não consigo pegar aula extraordinária e aí eu dou um monte de aula picada porque inclusive estou com bastante aulas no período noturno. Mas eu também não fico muito tempo em sala de aula, porque nesse momento, já anteriormente, o governo Requião estava com um outro [reorganização de frase] uma outra frente que era a TV Paulo Freire. Aí eu não termino o primeiro bimestre em sala de aula e sou deslocada para a TV Paulo Freire e aí eu fico o ano de 2006 e uma parte do ano de 2007 trabalhando como produtora de conteúdo na TV Paulo Freire. (VALÉRIA, 2021)

A TV Paulo Freire foi uma iniciativa que envolveu alguns setores do governo Requião, que se voltavam exclusivamente para a produção de conteúdos direcionados para os professores e estudantes da rede estadual. Por desconhecer a efetividade dessa produção, acabei conduzindo a conversa para falar um pouco sobre a carreira acadêmica da entrevistada, mas ela insistiu em uma abordagem da TV Paulo Freire destacando a importância que aquela gestão da SEED/PR deu para essa programação:

antes da gente falar disso, você tá trabalhando com formação: a TV Paulo Freire na política do Requião é muito importante para o processo de formação dos professores, porque ela tem um conjunto de programas voltados só para a formação de professores. Então, tinha um programa que a gente fazia chamado “nós da Educação”, que inclusive ele tá disponível na página da SEED até hoje, e esse programa trazia gente super gabaritada na Educação. Então... [reconstrução da frase] e era um programa que tinha dinheiro, inclusive pra trazer gente de fora, de outros estados, né? Pra fazer entrevista, então a gente fez entrevista com Vitor Paro, com Paulo Pontual [pequena

pausa] tô só lembrando de alguns nomes aqui... a gente fez entrevista com a viúva do Paulo Freire que eu não lembro o nome dela agora, mas que ela é a... a porta voz da obra do Paulo Freire, eu não sei se ela tá viva agora. É... a gente faz programas com estrangeiros, então tem um programa que a gente faz com uma cubana que tá no Brasil na época, a Maria de los Angeles. A gente faz programas assim: pra área de exatas, pra área de humanidades, de Sociologia, de Antropologia, de Educação de forma ampla e esse programa era especificamente voltado para a formação docente. (VALÉRIA, 2021)

Considerando a fala da entrevistada, precisamos pensar em alguns elementos que exigem certo cuidado na abordagem de memórias (PORTELLI, 2016). O nome Paulo Pontual apontado por Valéria é na verdade Pedro Pontual, importante psicólogo pesquisador da área de Educação, cuja entrevista no programa “nós da Educação” da TV Paulo Freire, pode ser acessada atualmente com relativa facilidade pelo YouTube. Para além dessa pontualidade, existe uma outra percepção que precisa ser pensada: a TV Paulo Freire era uma proposta de criação de conteúdo para os professores que contava com envolvimento de docentes, tal qual é possível identificar pelo relato da entrevistada, mas não era um programa de Formação Continuada.

Algumas linhas teóricas da Pedagogia poderiam considerar esse tipo de produção como formação continuada, mas seguindo os critérios empregados para pensar nos programas que utilizamos nessa pesquisa, inclusive de acordo com os pertinentes apontamentos que Furlanete (2019) desenvolve, essa visão se torna questionável. Ainda que tenha um cunho de discussões altamente pertinentes para os professores na programação da TV Paulo Freire, mesmo no programa “nós da Educação”, não havia o fornecimento de certificação para os professores que acompanhassem os programas. A certificação está diretamente relacionada a forma como o governo pretende inserir as formações no cotidiano do professor, e possibilitar que o cumprimento de uma formação seja agregador para a prática docente e nos pontos para a evolução das carreiras. Sem a certificação, a expectativa declarada de fornecer conteúdos agregadores apenas do ponto de vista do conteúdo, pode ser resumida em: esperar que o professor fará uma atualização não paga, fora de seu horário de trabalho, tal qual conseguimos perceber em muitos casos nos governos recentes em suas respectivas relações com a formação de professores. Nesse sentido, devemos reconhecer que a programação da TV Paulo Freire era elaborada por um grupo técnico de audiovisual, com o apoio de vários professores que trabalhavam nos aspectos que envolviam os temas educacionais das programações. Esse reconhecimento, possibilita no primeiro momento a visualização de que existia

um investimento da SEED/PR em uma programação no formato televisivo voltada para os professores, e no segundo momento questionar o sentido atribuído a essa iniciativa pela entrevistada (PORTELLI, 2016, p. 18-19).

O processo de questionamento das fontes orais é necessário para que consigamos adentrar nas visões subjetivas sem esquecer a dimensão estrutural dos temas que estamos abordando. Nesse sentido, aproveito para ressaltar os pressupostos que compuseram a base na qual estruturei as entrevistas: possuir respeito com as diversas narrativas, sem abandonar as outras fontes que temos para a investigação. Nesse sentido, o questionamento das fontes orais se torna mais claro em relação ao que foi apresentado como “narrativas falsas” (PORTELLI, 2016, p. 19). A memória como um recurso de investigação precisa passar pelo crivo de análise da sua composição enquanto fonte, assim como as fontes documentais também precisam ser questionadas e esse processo metodológico não invalida uma fonte.

Valéria destaca ainda que com a TV Paulo Freire existia um alinhamento do governo que justificou a distribuição das TVs pen-drive nas escolas, “porque a ideia era que o professor conseguisse baixar todo conteúdo que a gente produzisse, pra levar pra escola com o pen-drive” (VALÉRIA, 2021). A introdução a esse assunto foi pontuada no capítulo anterior, mas existe uma importante percepção na clareza como os professores, que estavam atuando como técnicos, entendiam os fluxos de ações da SEED/PR durante essa gestão. A atuação da entrevistada na Educação Básica teve um grande trânsito como técnica, uma vez que atuou na elaboração do Livro Didático Público de Sociologia, depois passando a integrar uma equipe de docentes que acompanhavam a produção de conteúdo dentro da TV Paulo Freire. Ainda assim, Valéria não chegou a trabalhar diretamente com a equipe de técnicos pedagógicos da área de Sociologia dentro da SEED/PR, apenas tendo contato com estes por intermédio das formações continuadas.

Em 2007, Valéria ingressou no mestrado em Sociologia na UFPR, chegando a trabalhar alguns meses conciliando com as aulas do programa de pós-graduação, até o momento que ela conseguiu uma bolsa e por ainda estar no estágio probatório não conseguiria se manter no trabalho, optando pela exoneração do cargo. Antes de concluir o mestrado, no ano de 2009, iniciou sua carreira como professora do Ensino Superior na Faculdade Camões. Entre 2009 e 2010 trabalhou em uma instituição da rede privada, que ofertava cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, quando foi contratada pela UTP e passou a atuar apenas na docência do Ensino Superior. Em

2012 a entrevistada ingressou no doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na UNESP – Marília, defendendo a sua tese no ano de 2017, quando voltou com as atividades docentes na UTP e no curso de Serviço Social da UNINTER. Ainda que a jornada de Valéria na Educação Básica tenha sido breve, nos possibilita dimensionar experiências da primeira leva de contratação de sociólogos licenciados na SEED/PR durante o governo de Requião, demonstrando a forma com as formações continuadas se fizeram presentes para os professores nesse período. Os sentidos empregados por Valéria aos movimentos educacionais desse momento, são contribuições que realizam o movimento de partir das análises documentais para adentrar nas subjetividades empíricas não contempladas na oficialidade documental dos eventos analisados (THOMPSON, 1981).

Com o segundo entrevistado, temos uma trajetória um pouco distinta. Conforme mencionei, iniciei a entrevista com Affonso comentando sobre meus objetivos com a pesquisa, o propósito da entrevista e perguntando sobre sua trajetória acadêmica e profissional. A primeira pergunta foi sobre as motivações do entrevistado pela escolha das Ciências Sociais como área de formação, que ele respondeu:

eu sempre gostei de História, né? Sempre, desde o Ensino Fundamental e também no Ensino Médio, tive professores muito bons e eu venho de uma família de professores. Então a minha mãe é professora, primos, tios e enfim e eu tinha um interesse pela área de Ciências Humanas e também, desde muito cedo pelo magistério, né? O magistério pra mim não era uma coisa, como é pra muita gente que por falta de opção a pessoa vai pro magistério, pra mim não era. Então, eu tava acostumado um pouco com a... com a rotina de professor, enfim, e como eu gostava da área de Ciências Humanas sempre me veio a possibilidade disso desde o Ensino Fundamental... de ir pra essa área que eu gostava muito, tanto de História quanto Geografia e eventualmente trabalhar como professor, mas uma coisa muito distante e tal. Quando eu entrei no Ensino Médio, eu não tinha [reorganização de frase] eu não tive Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, não eram disciplinas obrigatórias, eu nem tinha muita ideia do quê que elas eram. Eu continuava gostando muito de História e eu basicamente [reorganização de frase] eu tenho assim: uma geração de primos que enquanto eu tava terminando o Ensino Médio já estavam na faculdade. E eram primos que eram muito envolvidos com política estudantil, com movimento estudantil, embora eles não fizessem [reorganização de frase] muitos desses primos queriam fazer Ciências Sociais ou História e desistiram quando foram para o terceiro ano, foram parar no Direito. [...]

A galera ia fazer o vestibular no Ensino Médio, né? [reorganização de frase] no segundo ano, né? Pra ver como é que era. Então, um largou História e outro largou Ciências Sociais, são irmãos esses primos aliás, intervalinho de três anos de diferença. Mas no terceiro ano eles foram pro Direito, né? E eu falei “pô, acho que eu vou fazer, vou pra área de licenciatura mesmo e tal”, só que como eu tinha um interesse, eu sempre gostei muito de política e... política num sentido bastante amplo assim, de acompanhar a conjuntura e eu tinha toda experiência do que esses primos relatavam às vezes em almoço de família, de movimento estudantil, né? Eles estudavam aqui na Federal. E eu acabei mudando cara, sabe? Foi uma coisa assim meio... [reorganização

de frase] é difícil te explicar, porque eu queria História, assim primeiro né: Geografia foi uma coisa que fica mais distante pra mim, porque Geografia aqui na Federal era uma coisa... era menos Humanas, né? Tanto que ela fica num setor de Ciências da Terra, nem sei se existe esse setor ainda na universidade, mas era uma coisa mais Geografia Física, eu tinha essa impressão e não era na reitoria, eu queria estudar na reitoria, a reitoria pra mim era [gesticulando com as mãos para cima], né? [ambos riram] E História era a tarde, como é até hoje o curso, na ocasião não existia aquele curso a noite como tem agora e eu falei: “pô, estudar a tarde vai ser... não tá com nada estudar a tarde” e eu assim cara, eu não sabia o que era Sociologia, Antropologia, eu não tinha a menor ideia. Mas tinha uma área chamada Ciência Política e eu não tinha muita noção, falei “pô deve ser legal essa área, vou marcar esse curso”, de manhã tal. E fui pras Ciências Sociais, né? E tentei em várias [reorganização de frase] então não teve uma assim: quero fazer Ciências Sociais, eu queria ir pra área de Humanas e muito provavelmente lecionar... mas eu acabei indo por acaso pra Ciências Sociais. Aí quando eu fiz vestibular, isso pra algumas universidades, pra todas eu marquei Ciências Sociais, eu até fiquei em dúvida assim: será que nessa eu não marco História, eu não marco Geografia, só que aí eu tinha pensado o seguinte: se eu passar em mais de uma, se acontecer, eu vou ter que escolher não apenas a faculdade, mas o curso... né? Então vou marcar Ciências Sociais. Então, aí eu marquei e foi por isso, não me arrependo de ter ido pra área, mas assim: foi de maneira indireta que eu caí nas Ciências Sociais, eu sempre quis Humanas, especialmente História e sempre pensei no magistério e aí acabei caindo nas Ciências Sociais, absolutamente circunstancial. (AFFONSO, 2021)

O relato inicial de Affonso demonstra alguns elementos importantes para compreender seu perfil profissional. No primeiro momento o destaque para a origem em uma família de educadores, na qual ser um professor não era visto como demérito, seguindo para as motivações particulares que o levaram até a escolha do curso de Ciências Sociais. O entrevistado chegou a concluir mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) entre os anos de 2007 e 2009, mas à docência no Ensino Superior nunca foi o seu foco. Durante a entrevista identifiquei a percepção que Affonso tem quanto a existir um consenso popular quanto a uma rejeição da docência como profissão, então estimulei um diálogo nesse sentido perguntando ao que ele atribuía esse movimento e fui respondido as seguintes afirmações:

Eu acho que é a... as condições de trabalho assim, especialmente cara, eu acho que tem muito isso assim, sabe? E não é, não é simplesmente não ter um campo de trabalho, que algumas licenciaturas têm, se você pegar Português, Matemática, mesmo Geografia e História que são áreas mais consolidadas e tal, a pessoa é muito difícil que ela não consiga aula, né? Vamos pensar dessa maneira, mas ainda assim acho que tem pouca gente que quer fazer, porque o salário é muito baixo, as condições de trabalho são muito inadequadas. Em geral quando você fala com alguém “ahh eu até gostaria de fazer” “admiro quem vai pra licenciatura, mas eu não tenho...”, né? Foi um pouco do que eu vivi na minha família assim, esses meus primos tinham um pouco isso, eles sempre gostaram de Humanas, mas falaram assim: “bom, eu não vou dar aula”. Hoje eles são professores, do Ensino Superior, né? Mas tinha aquela coisa de: não vou dar aula no Ensino Médio,

na Educação Básica. Eu acho que as condições de trabalho, especialmente salário, né? A remuneração é algo que afasta muita gente. Eu acho que existem outros motivos, mas sobretudo esses. (AFFONSO, 2021)

De acordo com a afirmação de Affonso, é possível perceber que frente as composições da sociedade, na forma como ele vê, o ser professor é entendido como um profissional precarizado quando comparado a profissionais de outras áreas. O exemplo pontuado pelo entrevistado deixa à mostra essa identificação do professor como inferiorizado, uma vez que aqueles que demonstram interesse pelas humanidades, optaram por seguir carreiras profissionais no Direito. Essas percepções são significativas porque revelam um pouco sobre como a narrativa do entrevistado está, desde o início da entrevista, alicerçada na sua significação da realidade, concedendo uma vantagem para a exploração dialógica. A opção pela construção de uma carreira na Educação Básica e na área de Sociologia, serão presentes por todo histórico profissional de Affonso, que concluiu o mestrado sem a perspectiva de dar continuidade na carreira acadêmica, ou atuar como professor no Ensino Superior.

Affonso relata que mesmo entre os estudantes de Ciências Sociais a docência na Educação Básica não era uma prioridade, pois de acordo com os relatos, a grade do curso na UFPR, no ano de 2002, compreendia uma formação de bacharéis obrigatória da qual poucos estudantes egressos davam continuidade para obter a licenciatura. Sobre essa percepção o entrevistado mencionou:

Um pouco daquilo que a gente comentou há pouco, há alguns instantes, a galera falou assim “não quero dar aula”, aquela birra, as Ciências Humanas de maneira geral e as Ciências Sociais em particular tem um olhar muito, eu acho que muito... [reorganização de frase] acho que é assim: uma visão pejorativa da Educação Básica. Na Federal eu percebi isso, eu acho que tem universidades públicas que não são assim, mas a Federal é, era pelo menos quando eu fiz, sabe? Licenciatura era um patinho feio, não vale a pena fazer, então assim: tinha muita gente que terminava o bacharelado tinha que pedir permanência pra ficar mais um ano? Mas ele tinha a possibilidade de entrar no mestrado, então não ia nem terminara licenciatura e faz um mestrado. Não lembro seguramente os percentuais, mas tenho muitos amigos na época que não fizeram a licenciatura, fizeram só bacharelado, podiam começaram a fazer as matérias da licenciatura, pedir permanência, mas não fizeram. Aquela coisa: não vou nem correr o risco de cair numa sala de aula [ambos riram]. (AFFONSO, 2021)

A partir da manifestação dessas percepções, incentivei Affonso a comentar um pouco mais sobre o tema, mas a partir da percepção que o entrevistado tem sobre a existência de uma visão negativa em relação à docência na Educação Básica:

Exatamente, eu acho que já havia [reorganização de frase] eu acho que quem vai pras Ciências Sociais acaba tendo, né? Pelo menos eu tento imaginar



naquela época, o cara entende que é uma possibilidade de ele dar aula, né? O cara que tá lá conhecendo o curso e tal. Eu acho que os professores trabalhavam muito pra isso, pra diminuir a importância e aí tem conflito entre o pessoal dos departamentos, né? De Antropologia e de Ciências Sociais com o setor de Educação. Então assim, é fato que a área de Educação, a formação de disciplinas pedagógicas ela não era boa, sabe? Havia um conflito entre os departamentos, umas brigas de setor, então às vezes era professor substituto, e isso era às vezes... sabe? Os professores não eram bons. Não eram no mesmo nível do que você tinha no bacharelado e eu vou te dar um exemplo, do que você tinha no bacharelado e vou te dar um exemplo de uma experiência pessoal que eu tive: tem duas disciplinas de licenciatura que eram psicologia da educação e didática, que eu não fiz com Ciências Sociais. Eu fiz essas disciplinas com o curso de enfermagem, porque era possível na época, como o código das disciplinas é o mesmo podia, por exemplo: metodologia do ensino você não pode fazer com outro curso, porque era específico das Ciências Sociais, né? Prática de ensino a mesma coisa. Agora essas disciplinas mais gerais da Educação você podia fazer com outro curso e aí como estava tendo conflito de horário, essa disciplina pra enfermagem é a tarde, então era possível e foram as melhores matérias que eu fiz na licenciatura. Eu não tive, entre os professores que deram aula pra licenciatura nas Ciências Sociais mesmo, pensando o semestre, tão aproveitável como foi nas disciplinas que eu fiz com enfermagem. Eram professores que nunca deram aula pras Ciências Sociais, não eram professores do setor de Educação que tinham formação na área, por exemplo na área de saúde, uma coisa meio direta pra enfermagem e não sei por que eles não iam dar aula nas Ciências Sociais. Então, olha, especialmente de didática, uma professora excepcional que eu tive, então ali foram matérias que eu aproveitei. É claro que cada um tem uma trajetória, mas você vê que muitos semestres eram os mesmos professores que repetiam dando as disciplinas pras Ciências Sociais e todos com queixas, sabe? Então era um problema, né? Eu acho que havia isso também e criava esse afastamento em relação a licenciatura. (AFFONSO, 2021)

O relato de Affonso está obviamente muito centrado em sua experiência como estudante em uma formação inicial de professor, mas podemos relacionar algumas outras perspectivas, inclusive com a minha. Durante o meu ingresso no exercício profissional da docência, considerando as percepções que fiz sobre ser um bom professor, alguns discursos de colegas com mais experiência tornavam muito frequentes, tais como “na universidade não se aprende a ser professor”. Em minha jornada na Educação Básica, recebi diversos graduandos de licenciatura que comentavam sobre o abismo entre os conteúdos aprendidos na universidade e a prática de sala de aula, sempre ressaltando o quanto não se sentiam totalmente preparados pelas IES para a docência. Esse é um ponto que precisa de certa atenção, pois tive uma formação com diversas aulas de prática de ensino e particularmente outros desafios foram mais presentes em meu cotidiano de trabalho, mas discursos semelhantes a esses não eram raros, seja por parte dos professores com maior tempo de carreira ou por estudantes em fase de estágio obrigatório. Esses movimentos podem ser entendidos como parte de uma ausência de mediações entre os conteúdos

das graduações e as habilidades de transposição destes que o professor precisa realizar para o seu público.

Podemos perceber que no interior das licenciaturas existe um movimento que assume cada vez mais importância sobre esse tema, para que os conteúdos obrigatórios da formação de, por exemplo, um cientista social licenciado tenha a bagagem teórica que sua formação exige, mas também possua um arcabouço que lhe permita fazer as mediações necessárias para a prática docente. Existem estruturas educacionais que possibilitaram esse movimento, tal como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que foi instaurado como uma política nacional de incentivo à formação de professores, oferecendo mediações entre os professores universitários com o público ao qual a maior parte de seus estudantes, e futuros professores, poderia atuar (AMBROSETTI; NASCIMENTO, 2013).

Se compararmos com a trajetória profissional de Valéria, a entrevistada atuou por um breve período como professora na Educação Básica e logo ingressou na carreira acadêmica e na docência do Ensino Superior. Considerando a trajetória da primeira entrevistada, temos o recorte de uma professora do Ensino Superior que teve uma breve experiência na Educação Básica, pois pode escolher acumular algumas experiências antes de ingressar no mestrado e na docência do Ensino Superior. Relacionando com a descrição do segundo entrevistado a Educação Básica tende a ser vista como um “patinho feio” (AFFONSO, 2021), conforme ele descreve a sua percepção de um grau de importância menor. Ainda de acordo com a visão de Affonso, a trajetória de Valéria se distingue, pois muitos cientistas sociais seguem a carreira acadêmica com o objetivo de atuar no Ensino Superior, muitas vezes passando pela Educação Básica apenas nos estágios obrigatórios, quando optam por cursar a licenciatura.

Obviamente estamos relacionando experiências particulares, mas essas narrativas fazem parte do contexto histórico que condiciona as escolhas para indivíduos (HELLER, p. 9). Reconhecer esse pressuposto, inclui entender que todos nós fizemos escolhas que refletiram em nossas carreiras profissionais a partir das condições que se impunham em nossas realidades. A docência é o espaço comum que une nossas narrativas, tornando os diferentes diálogos que conduzi em cada entrevista passíveis de interrelações. A trajetória de Valéria pode não ser necessariamente uma perspectiva majoritária entre professores universitários, sobre os quais Affonso aponta

certa falta de entusiasmo que seus professores na graduação, mesmo trabalhando em cursos de licenciatura, tratavam à docência na Educação Básica:

essa situação do acadêmico que eu falei pra você Eduardo, de eu não ter uma pretensão acadêmica, que eu queria dar aula, né? Cara, rolou um monte de situação assim cara. Nessa época teve concurso pro estado pra professor o concurso é feito em 2007, né? Nesse concurso abriu vaga para todas as disciplinas, menos pra Sociologia. [...]

Aí o que eu tive que fazer, cara, porque eu queria ser professor e eu sabia que não ia ter como ficar como PSS. Eu fiz [reorganização de frase] eu e um colega aqui da [reorganização de frase] que dá aula comigo aqui no estadual até hoje agora, né? Até esses dias. Ele [reorganização de frase] a gente arrumou um esquema que era um troço de habilitação, cara. Se você tivesse um número de horas, por exemplo de História, eu conseguiria tirar uma segunda habilitação, uma formação pedagógica especial, nem sei se existe isso, acho que até existe, salvo engano na UNINTER tem e em outras universidades têm. Na ocasião Eduardo, por que como que quando eu fiz o concurso em 2007 eu não tinha habilitação para assumir não tinha eu fiz, eu fiz entre o segundo semestre de 2007 e o primeiro semestre de 2008 a habilitação, entendeu? E aí por sorte demorou a chamada do concurso e tal. Aí quando eu terminei o mestrado no final de 2010, início de 2011 eu terminei, eu defendi no começo de 2011, foi quando saiu a nomeação, então deu tudo certo cara, eu tava com bolsa, a minha bolsa, acho que ia até fevereiro de 2011, em dezembro de 2010 eu fui nomeado, aí eu já tinha concluído aquela habilitação, então assim, basicamente eu até perguntei se não tinha problema de acumulo, era um mês só e meu primeiro salário caiu no último mês de bolsa, então deu certinho. Aí quando eu terminei o mestrado, tinha um professor da UFSCar que tava na banca e eu lembro que ele me deu carona inclusive, nunca esqueço, sabe? A gente saiu, foi tomar um café com o pessoal da banca e tal, aí ele falou assim “cara, você não quer ir pra UFSCar fazer doutorado?”, porque tinha uma, uma questão lá do, do, da... que era na área de Sociologia do Trabalho, que era o que eu tava estudando cara, que era organização, relação de trabalho, na verdade era a expressão que a gente usava era de empresa espelho, que eram as empresas de comunicação que não haviam sido privatizadas, então não era por exemplo a Telepar que virou Brasil Telecom e tal, eram as empresas que foram criadas para competir com as empresas estatais, então elas nasciam num contexto de flexibilidade por assim dizer. Aqui no caso do Paraná era a GVT, então eu fiz o último capítulo era sobre a GVT. Então eram empresas novas tal, tinha toda uma área que estava se desenvolvendo na área de Sociologia do Trabalho estudando esse tipo de empresa, né? Inclusive na área automobilística e ele falou “você não quer ir pra lá?”, inclusive ele falou assim “eu te arrumo uma carta de recomendação com o Jacob Carlos Lima”, o Jacob Carlos Lima acho que até hoje ele é, ele era um dos caras da Sociologia do Trabalho. E eu nunca esqueço assim cara, ele no carro eu falei “pô professore óh... eu te, te agradeço e tal, mas eu não tô à fim de continuar, não sei nem se eu quero continuar estudando isso, né?” ele falou “mas o que você vai fazer lá no Paraná?” Eu falei “vou fazer... vou dar aula, ficar dando aula no Ensino Médio”, daí ele “não, para com isso”, sabe assim? Para com isso! Ele falou assim “faz a seleção, entra, depois você muda o projeto e faz outra coisa, o negócio é tá lá dentro”. E eu lembro que ele me mandou um e-mail cara, ele mandou [reorganização de frase] ele fez um e-mail para o Jacob que era o cara que tinha trabalhado com ele, tinha sido orientador dele e tal, copiando pra mim e ele descrevendo o que eu teria que estudar e o Jacob falou assim “Não, manda ele se inscrever na seleção” e eu larguei cara, nem fiz seleção coisa nenhuma, né? Então ali foi um outro momento que eu pude ter aquela percepção da galera “não, mas o caminho natural é ir pra pós-graduação, não importa se você não tem o que estudar, você tem que entrar e tá lá dentro” e eu falei “não, eu vou dar aula, tô dando aula” e ficavam “não,

mas o que você quer com aula?”, sabe? Então, quando eu tava terminando a pós-graduação eu também tive essa percepção de como o Ensino Médio ele é... sabe? Ele é o patinho feio. (AFFONSO, 2021)

Embora seja um trecho longo da entrevista, é um relato absolutamente pessoal que revela muito da visão que Affonso tem sobre a continuidade da carreira acadêmica atrelada ao desejo de se tornar professor do Ensino Superior, que ele não possuía, mas identificava em seus colegas nos espaços acadêmicos. A descrição se refere especificamente sobre o momento em que Affonso cursou o Mestrado em Ciências Sociais pela UFPel. Podemos entender que, nessa perspectiva, Affonso assume uma recusa do papel social (HELLER, 129) de um acadêmico que entende a Educação Básica como uma área de atuação inferior da vida acadêmica e da docência no Ensino Superior. A expectativa de que um jovem concluinte de mestrado prossiga sua carreira como pesquisador era presente em um dos arguidores de sua banca, mas Affonso optou por “negar essa obrigatoriedade para si mesmo” (HELLER, p. 133), ingressando na rede estadual como professor do QPM, sem o desejo de retomar a carreira acadêmica e possivelmente migrar para o Ensino Superior.

O início da trajetória de Affonso como professor aconteceu em uma instituição privada na qual os estudantes o contratavam para aulas individuais, seguindo para a entrada em sala de aula pela contratação por PSS, condição na qual se manteve até o ingresso no mestrado. Tendo prestado o concurso para professores em 2007, Affonso descreveu no relato pontuado acima, que sua convocação coincidiu com o término da bolsa de pesquisa, possibilitou seu ingresso no quadro efetivo de professores da SEED/PR. Como no concurso do ano de 2007 não houve abertura de vagas para Sociologia, o entrevistado comenta que se inscreveu para as vagas de História, que permaneceu até o ano de 2015, quando foi convocado para assumir a vaga para professor efetivo de Sociologia do concurso que havia sido aprovado em 2013. Com o padrão de 20h em Sociologia, Affonso pediu exoneração do concurso de História e desde então leciona apenas a sua disciplina de formação inicial, ainda que tenha cursado parte do bacharelado em História na UFPR, mas optou por não concluir.

A teceria entrevistada foi Elizandra, que estudou Filosofia entre os anos de 1995 e 1998, iniciando sua caminhada como professora antes dos dois primeiros entrevistados, ainda no governo Lerner. O contato com Elizandra foi possibilitado por intermédio da Maria Eneida Fantin que fez a ponte de diálogo entre nós. Logo que

recebi a notícia, de que uma professora cuja trajetória atravessava diversos governos paranaenses estava se disponibilizando para participar da entrevista, enviei uma mensagem e conversamos ao longo de alguns dias sobre a proposta. Mas a entrevista não aconteceu de imediato, pois devido as altas demandas de trabalho tive um hiato na pesquisa, então quando retomei as atividades com mais atenção consegui agendar a entrevista para o dia 31 de março.

Elizandra foi a única entrevistada que eu realmente não conhecia, apenas pela troca de mensagens e por ser uma indicação que Maria Eneida havia intermediado. Entretanto a sua trajetória parecia igualmente interessante a dos demais entrevistados, pois possuiu uma experiência com o governo de Jaime Lerner, que foi brevemente contextualizado no capítulo anterior. Diferentemente dos entrevistados anteriores Elizandra fez a graduação em uma universidade particular, na PUCPR, e tomou essa decisão após ter estudado astrologia. Por mais que inusitado que isso pareça, a entrevistada narra que após um curso que relacionava astrologia com a Filosofia e Psicologia, um desejo de estudar o conhecimento filosófico era compartilhado com uma amiga, conforme ela contou no início da entrevista:

eu me formei no médio [Ensino], meu primeiro vestibular foi pra administração, o curso de quem não sabe o que quer fazer [ambos riram]. O meu segundo vestibular foi pra engenharia civil e eu sabia que eu podia ser qualquer coisa, essa que é a verdade, eu gostava de todas as matérias. Eu tenho um problema muito sério, sempre achei um absurdo você escolher um curso de humanas e nunca mais estudar matemática, você escolher um curso de exatas e abandonar as biológicas e as humanas. Por isso que eu fazia um tipo muito perdida na hora de escolher o que eu vou fazer, com que eu vou trabalhar. Eu quis ser professora quando eu era criança, mas até quando eu fui fazer magistério minha mãe não deixou, porque ela disse que eu ia morrer pobre [ambos riram], ela me proibiu e me colocou no Ensino Médio regular, então veja que minha mãe era visionária [ambos riram]. Mas é... parece que a vida dá volta, dá volta e a gente capota onde a gente tem que estar. Minha mãe tentou impedir esse lapso na minha vida e acabou que eu fui fazer [reorganização de frase] quando eu me formei, eu jogava basquete, ainda isso, alguém poderia dizer que eu ia ser professora de Educação Física, eu era atleta, eu tenho 1,80m, eu jogava basquete e eu era uma excelente jogadora de basquete. Então, o pessoal pensava que se eu fosse pra cair [na Educação] seria Educação Física e olhe lá. Eu fico tentando imaginar meus colegas de Ensino Médio que jamais imaginariam que eu estaria nessa área, muito menos em Filosofia que não teve nada a ver comigo até os 16 [reorganização de frase] 17 anos. Eu te contei do basquete, porque eu tinha uma grande amiga minha, que a gente se criou junto desde os 13, a mãe dela foi quase uma mãe postiça pra mim, a gente viajava junto e tudo junto. Quando acabou o Ensino Médio e agente era muito chegada, a gente não queria parar de ficar junto, olha só que doido, aí fomos arranjar um curso pra gente fazer junto, pra manter o contato, porque eu já tinha essa noção de que a amizade só se mantém se você mantém assuntos em comum, porque senão a gente se afasta. E com o medo de perder aquele vínculo que a gente

tinha, a gente foi fazer um curso de astrologia [ambos riram]. Sério! Astrologia e tarot, eu sou taróloga e astróloga. [...]

A gente tinha 17 anos, acabado de se formar, comecei a trabalhar eu tinha dinheiro e fui pagar o curso. E nesse curso, sabe o Olavo de Carvalho? Minha vergonha, mas enfim, na época ele criou uma metodologia [reorganização de frase] na época ele não era tão xarope quanto ele é hoje, tão perturbado da cabeça, ou pelo menos ele era um descende astrólogo, porque nesse estudo ele pega casa, são 12 casas, e cada casa era um filósofo e ele quem me derramou assim para estudar 500 filósofos diferentes e 50 psicólogos diferentes. Então o plano inicial era fazer Filosofia e depois Psicologia e assim, não pensava em ser professora, eu fui fazer Filosofia porque eu gostava da disciplina de Filosofia e me apaixonei pelos pensadores, pra conhecer o ser humano em si e isso é uma coisa fascinante da Filosofia, porque você não abandona área nenhuma, né? (ELIZANDRA, 2021)

De um modo inesperado Elizandra narrou a sua inserção na Filosofia por intermédio de um curso de astrologia ministrado por Olavo de Carvalho, que ela demonstrou não ter qualquer apreço atualmente. Dessa forma, a entrevistada prestou o vestibular para o curso de Filosofia, que ela indicou ser um dos cursos mais baratos na época, e ingressou na carreira acadêmica junto com a sua amiga. No início da entrevista ela mencionou algumas diferenças entre o ensino de Filosofia e Sociologia, alegando perceber uma clareza maior por parte dos professores de Sociologia sobre como a disciplina pode ser bem abordada no Ensino Médio, em contraponto a visão contrária que ela tem sobre a maior parte dos professores de Filosofia que conhece.

De acordo com as informações coletadas no Lattes da entrevistada a mesma possui uma especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, cursada entre os anos de 2014 e 2016. No texto de resumo das atividades no Lattes, é indicado que Elizandra possui uma especialização em Filosofia da Educação: Ética, Política e Educação, mas como não está declarado perguntei na entrevista quando essa especialização foi cursada e ela indicou que aconteceu alguns anos antes da que foi mencionada no início desse parágrafo. A entrevistada também comentou ter ingressado no Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), para participar de uma formação de segunda licenciatura em Sociologia, descrevendo a experiência como longe de atender as suas expectativas, motivo pelo qual acabou desistindo.

De acordo com Elizandra, o que foi apresentado no período que ela participou das aulas no Parfor era muito próximo do que ela já conhecia, ou abordava com os estudantes, não sentindo uma contribuição do programa para o melhoramento da sua prática docente. Segundo a entrevistada:

Tinha muita gente que estava lá só pra pegar o diploma e ter aquele mínimo suficiente que eles já sabiam e não precisavam se esforçar a mais, então estava bom. Isso é o mais triste, você perceber que o que é um incômodo pra

mim não é necessariamente um incômodo pra todos, porque era só uma formação a mais, só um grau a mais, pra poder pegar meia dúzia de aulas, em uma disciplina que talvez você nem se interesse. Eu tinha algumas pessoas que concordavam comigo, uns 3 ou 4 na turma inteira, mas que continuaram porque eles não eram concursados e precisavam da titulação. Mas, pra mim que não precisava da titulação e isso muda completamente a forma de avaliar o curso, porque quando eu preciso da titulação, que é uma necessidade é uma coisa, quando eu não preciso da titulação, se eu permanecer nesse curso ele tem que ser muito bom pra eu ceder por dois anos e meio, todos os meus sábados das 7 da manhã, até as 7 da noite, depois de trabalhar a semana inteira, aquele curso tinha que ser excelente e vou te dizer: a qualidade não era. (ELIZANDRA, 2021)

De acordo com as palavras da entrevistada, o curso de segunda licenciatura ofertado pelo Parfor não atendia as necessidades de professores mais experientes e talvez servisse como uma formação adequada para professores que estavam se ambientando com a sociologia ou com a docência, mas não apresentou saldos na sua bagagem. Mais uma vez precisamos ressaltar que esse é um olhar subjetivo para uma política que atingiu o território nacional e insiro a fala da entrevistada, por considerar que ela fez uma leitura particular sobre a forma como o curso lhe foi proposto. De toda forma, uma política com abrangência nacional certamente possui outros olhares no que se refere ao seu impacto, ofertando capacitação para professores que estão atuando fora de suas áreas de formação inicial.

A trajetória profissional de Elizandra na docência é iniciada em 1998, no mesmo ano da conclusão da sua graduação, quando ela assumiu aulas de Sociologia. Segundo a entrevistada, seu conhecimento específico sobre a Sociologia não era vasto, os materiais didáticos específicos eram escassos e sobre esse início ela comentou que:

Não existia material didático de Sociologia, não existia nem Sociologia no Ensino Médio, muito menos material pra se trabalhar. Como eu estava falando antes e não concluí, essa escola tinha Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, porque uma aula por semana eles tinham liberdade pra montar o próprio currículo, era realmente uma aula por semana de Sociologia e de Filosofia, mas já em [19]98 tinha. Eu trabalhava com esse técnico, lembro que quando eu cheguei não tinha material pra trabalhar, eu fui na biblioteca e peguei um livro que era “o que é Sociologia?”, um livro velho, com as páginas amareladas, porque não tinha livro, era um coisa meio arcaica e como meu curso era de técnico em administração eu lembro que tentei montar, mas era um choque. Os alunos não estavam nem acostumados a ter aula, eu lembro que quando eu cheguei e a maioria dos alunos era mais velhos que eu. Fiz um resumo passei um esquema no quadro e eu comecei a dar aula, lembro ouvir um falando “parece que agora vamos ter aula mesmo, não tem como escapar”. [...]

Eu não tinha a mínima noção de que sequência seguir, eu peguei alguma coisa aleatória de um livro e fui meio que seguindo o que o autor [reorganização de frase] com alguns temas interessantes, mas por exemplo Durkheim, Weber e Marx, não... eu até sabia, principalmente um pouquinho

de Weber porque eu tive uma professora na faculdade que trabalhava com os tipos ideias, eu sabia de Marx porque o pessoal da Filosofia é fascinado por Marx também, como todo mundo das humanas. Mas eu não sabia esse negócio de saber os clássicos, os autores pra seguir, nada disso. Eu simplesmente lembro que cheguei, peguei esse livro e comecei a trabalhar. Conforme quanto mais livros eu ia pegando, eu mesma sozinha ia selecionando conteúdos e tentando montar alguma coisa que desse pra trabalhar com alunos que fossem do técnico. Na verdade, eu lembro disso, mas completamente fora da casinha e nem sabia [reorganização de frase] você nem sabe dar aula, você vai lá como quem vai apresentar trabalho na faculdade, tremendo nas bases, você aprende na sala. (ELIZANDRA, 2021)

A narração de Elizandra, nos ajuda a entender um pouco da relação de adversidade na qual muitos professores se sentem ao se deparar assumindo aulas para disciplinas que não são a de sua formação inicial. Parte desse relato rememora também a minha inserção como professor da Educação Básica, a de Valéria lecionando História e de Affonso ingressando como professor de Geografia, passando a entrar no QPM para a disciplina de História. Esses pontos comuns, em nossas histórias, demonstram o caráter de condicionamento das subjetividades docentes nas formas menos óbvias de início da carreira profissional.

A entrevistada chegou a trabalhar alguns anos na Educação Básica, pedindo demissão alguns meses antes da entrada de Requião. Antes disso foi indicada pela escola para receber uma formação na Celepar, com a qual ficou responsável por instrumentalizar os professores da escola sobre como operar os laboratórios de informática. Também assumiu aulas de História e Geografia, chegando a trabalhar em paralelo na rede privada de ensino. Por conta do excesso de trabalho Elizandra relata ter se afastado por alguns anos da atuação docente, retornando em 2007 via contratação por PSS, conforme relata:

fiquei três anos trabalhando só na [escola] particular, aí em 2003 eu saí fora da Educação mesmo, vou trabalhar com outras coisas e volto em 2007. [...] Volto trabalhando na EJA, Educação de Jovens e Adultos, no meio de ano. Com a EJA trabalhando tudo, então eu peguei ali Filosofia, Sociologia, História muitas vezes e até Geografia eu trabalhei também. Aí você volta trabalhando, quase como eles querem agora, né? Com Humanas, a EJA você meio que vai assim aonde você tiver habilitação pra trabalhar os caras te enfiam e se não tiver habilitação eles te enfiam também. [...] Até porque não pode demitir o professor, por nesses dois meses não ter aula específica dele, então se acaba jogando, né? Acabei pegando algumas vezes Geografia, era raro acontecer, mas acabei pegando. Filósofo não tem habilitação pra Geografia, só para Sociologia e História. Mas acontecia. (ELIZANDRA, 2021)

Durante a entrevista, conversamos um pouco a respeito do processo de cotejamento feito para a distribuição de aulas para professores fora de suas áreas de formação. Isso acontece por diversas situações, pode ser possível que existam turmas



sem professor em alguma disciplina com o calendário letivo próximo de seu início, ou que algum professor contratado por PSS esteja com contrato aberto e poucas aulas, então se faz um cotejamento de disciplinas relacionáveis a partir do seu histórico de disciplinas cursadas na graduação, para que este possa assumir as aulas disponíveis. Os professores que trabalham com turmas de EJA, em escolas que não são voltadas apenas para essa modalidade, costumam ser docentes em contrato por PSS. As turmas de EJA duram apenas alguns meses e não despertam o interesse dos professores do QPM, contando raras exceções de alguns que assumem as turmas de EJA que abrem nos meados no calendário escolar, sendo supridos como aulas extraordinárias ao seu padrão.

O relato de Elizandra se torna identificável aos professores em contrato por PSS, também para os primeiros sociólogos e filósofos contratados para o QPM da SEED/PR em 2004. Os professores efetivos das disciplinas de Sociologia e Filosofia, tiveram o aumento da oferta das suas disciplinas de atuação pelos esforços da SEED/PR e a partir de 2009 com a obrigatoriedade da presença das disciplinas no currículo do Ensino Médio (BRASIL, 2008a). Porém, quando Elizandra retornou para a docência, em 2007, relata que essa situação acontecia, podemos fazer algumas considerações.

Existe a percepção de que entre os anos de 2003 e 2010 a SEED/PR conseguiu dar dimensão de especificidade disciplinar para as formações continuadas, articulando-as com o currículo. Ainda assim, alguns anos depois continuava-se tendo uma falta de profissionais licenciados em Sociologia e Filosofia fora dos grandes centros urbanos, como no caso de Tijucas do Sul em que os poucos sociólogos e filósofos formados ingressaram em concursos nas áreas de História e Geografia muitos anos antes da obrigatoriedade das disciplinas. Dessa forma, em 2014, com a falta de professores específicos para essas disciplinas, passei a ser contratado por meio de cotejamento de proximidade curricular no meu histórico de disciplinas da graduação em História, para lecionar Sociologia. Essa é a mesma situação que Elizandra relata no seu retorno para as atividades docentes em 2007, no auge de uma gestão da SEED/PR que valorizava a especificidade disciplinar na atuação dos professores. As proximidades de nossas biografias profissionais deixam amostra um elemento: enquanto em cidades interioranas podem sofrer com a falta de sociólogos e filósofos licenciados, nos centros urbanos, tais como Curitiba, esses profissionais podem chegar à falta de alternativas se não trabalhar com outras disciplinas. Esse

movimento precisa de mais considerações, como: quantidade de escolas em cada cidade e tipos de oferta de ensino em cada instituição de cidade comparada. Mas, no comparativo das experiências e da passagem do tempo que estamos estabelecendo, podemos identificar essas características gerais.

Retornando para as atividades docentes em 2007, Elizandra comenta que havia sido aprovada no concurso de 2004 como professora de Sociologia, porém até 2007 ela ainda não havia sido convocada. Quando a convocação ocorreu, a entrevistada afirmou não ter tido tempo hábil para reunir a documentação e por esse motivo entrou com uma ação judicial, recebendo um mandado de segurança em 2009, que foi acatado em 2013, quando ela pode tomar posse do cargo ingressando como professora efetiva na rede estadual. Ainda de acordo com os relatos de Elizandra por ter sido uma decisão judicial ela não precisou comprovar titulação na SEED/PR e não passou pelo estágio probatório, por conta do seu tempo de atuação como professora na gestão de Lerner.

Os relatos, assim como o cruzamento de informações entre os diferentes depoimentos apresentados na pesquisa, compuseram as primeiras partes desse capítulo, cujo objetivo era traçar um perfil dos agentes selecionados para a investigação. Esse movimento, possibilitou intermediar diferentes experiências que demonstram as percepções de diferentes sujeitos, nos processos históricos inseridos em nossa temporalidade de análise e que, não por acaso, encontram-se ausentes em variedade nos documentos oficiais (THOMPSON, 1981). A escolha por uma narrativa histórica que integre os professores nos movimentos educacionais, inclui o reconhecimento de que estes sujeitos possuem os saberes específicos (SAVIANI, 1996) e acúmulo de experiências (THOMPSON, 1981), que tornam suas trajetórias profissionais passíveis de análise. Com a composição dos três perfis, seguiremos para um mergulho nas visões dos entrevistados sobre a especificidade da docência em Sociologia e do lugar das formações continuadas em suas práticas profissionais.

#### 4.3 Os diferentes olhares sobre as formações continuadas e a Sociologia

Tendo feito as devidas apresentações dos entrevistados, partiremos agora para os pontos que exigiram maior tempo das entrevistas: acessar de forma dialógica as percepções desses professores sobre as formações continuadas e a docência de Sociologia na Educação Básica. O caminho das entrevistas foi longo, pois procurei

respeitar o momento em que os entrevistados estivessem mais confortáveis para falar da maneira espontânea sobre o ensino de Sociologia e sobre as formações continuadas.

Valéria compartilhou na entrevista suas memórias a respeito da elaboração do Livro Didático Público de Sociologia, destacando que “o livro didático é um instrumento importante, ele pode não ser central, ele pode ser secundário, pode estar ao lado, mas é um instrumento importante” (VALÉRIA, 2021). De acordo com o relato de Elizandra, podemos dimensionar a importância do livro didático para a organização das aulas, quando a entrevistada descreveu a dificuldade em sistematizar os conteúdos básicos de cada aula. Pelo relato das duas entrevistadas conseguimos identificar a relevância desse programa de formação continuada, dentro de uma gestão da SEED/PR que não se preocupava apenas em abrir possibilidades para a Sociologia e para a Filosofia no Ensino Médio, mas em munir os professores de um currículo orientador com a elaboração das DCE e garantir a presença de um material físico para professores e estudantes.

Além dos vínculos de proximidade pessoal, que me garantiram certa tranquilidade para convidar Valéria para compor o quadro de entrevistados, existe durante toda a entrevista, a percepção de que ela se entende como um agente histórico que participou de um movimento político e por isso se torna objeto de estudo. Essa identificação é importante, pois conseguimos adentrar as percepções de alguém com clareza das relações políticas que seu trabalho possui. Relacionar o trabalho da primeira entrevistada, elaborando um material que a própria considerava importante, com a trajetória profissional da última entrevistada que recebe esse livro didático como uma base de fundamental importância para a retomada das suas atividades como professora de Sociologia é um desafio que exige sensibilidade histórica. Se por um lado o sociólogo é munido de formação técnica para analisar criticamente o programa do Livro Didático Público, por outro sair da oficialidade documental dessa produção nos permite entender alguns aspectos práticos desse programa, nos colocando na posição de aprendiz durante a entrevista e mesmo neste momento refletindo sobre esses dados (PORTELLI, 2016).

Pensar nas formações continuadas por intermédio dos sujeitos que possuem diferentes envolvimento com esses programas é um despertar de sensibilidades, de acesso e respeito por opiniões e caminhadas distintas. Relacionar as diferentes percepções das entrevistas sobre o referido programa, na perspectiva de quem

participou da sua elaboração e de quem recebeu, é uma estratégia metodológica empregada para demonstrar a dimensão das possibilidades históricas que essa gestão da SEED inaugurou, portanto, reconhecendo que os sujeitos fazem escolhas, mas partir de condições determinadas por seu tempo histórico (HELLER, p. 9). Com esses elementos dispostos, podemos apresentar diretamente as falas de cada entrevistado sobre as formações continuadas, ainda que alguns fragmentos dessas opiniões tenham sido tocados anteriormente.

Com a primeira entrevistada, senti que sua fala sobre a participação da elaboração do Livro Didático Público de Sociologia demonstrava o suficiente da visão que ela tem no que se refere as formações continuadas, por isso não insisti em uma pergunta direta no final da entrevista. Dessa forma, quero destacar o trecho em que conversamos sobre a percepção dela em relação ao livro e o governo Requião:

O livro didático de Sociologia tem uma qualidade ímpar, tanto que ele é usado em outros estados e eu me lembro, não faz muito tempo, de pessoas fazendo referência a esse texto e perguntando “Ah Val, é você que tá aqui?” Isso décadas depois, né? É, uma década depois já. Porque estavam usando o material, então esse tem [reorganização da frase] e era um momento que você não tem muito material didático. Muito menos... veja, se eu não estou enganada, também tem que conferir aí, confere que você vai saber essa informação, mas o estado do Paraná faz a Sociologia e a Filosofia disciplinas obrigatórias no Ensino Médio antes de se tornar uma lei federal, certo? [confirmei que sim]

Tá... não tinha livro pra isso e o governo federal não mandava livro, então os outros estados que também tinham Sociologia e Filosofia passam a usar esse material. Eu lembro de uma parceria que havia, eu só não lembro se era governo da Bahia, não sei, mas tinha um intercâmbio aí, entre governos. Também não sei se era PMDB, porque é PMDB o do Requião, né? Mas esse conteúdo, ele circula, até porque é um material de livre acesso, né? Então tem um papel importante nessa política pública, nesse momento pra Sociologia no Brasil... qualitativo! Qualitativo. [...]

Eu não tô querendo dizer que isso não tinha problemas, né? Não tô dizendo que não tinha problemas para colocar a TV laranja lá na escola. Mas tinha um projeto, se a gente pensar em política [reorganização de frase] qual que é a característica da política nacional brasileira para a Educação? É a falta de política, né? A nossa marca na Educação é não ter política. E aí você tem dois governos seguidos que tem uma política, que tem um projeto. Eu acho que mais do que política, tinha projeto, você pode concordar, pode discordar, mas tinha um projeto efetivo de Educação no Paraná. [...]

Um projeto que monta alguma coisa, não um que desmonta. Porque hoje a gente também tem um projeto, mas um projeto de desmonte. (VALÉRIA, 2021)

Exibir esse trecho da entrevista deixa explícito o movimento que justifica minha percepção no momento que estava entrevistando: ela enxerga a Educação como parte da sociedade, que está sempre sendo disputada no campo político. Nesse sentido, a sua visão sobre as políticas públicas da época em que atuou como

professora na Educação Básica, envolve considerar que existem problemas estruturais no contexto educacional brasileiro que não seriam resolvidos apenas com bons programas estaduais, mas que existia um interesse particular daquela gestão da SEED/PR em construir ferramentas para os professores. Ainda em 2005 a ausência de materiais didáticos para Sociologia e Filosofia era uma realidade, então por mais importante que o programa fosse para todas as disciplinas da Educação Básica, para estas áreas se tornou um material que assumia grande relevância para os professores.

Aproveitando que Valéria é a única entrevistada que teve envolvimento como técnica, ainda que não dentro da SEED/PR, perguntei se ela se sentia apenas exercendo uma função para qual estava contratada naquela época, ou se ela se sentia trabalhando em prol de uma gestão que venceu as eleições e ela respondeu que:

As duas coisas, Eduardo [ambos riram]. Porque a questão partidária sempre esteve presente na atuação, é... o secretário de Educação no governo Requião era o Maurício Requião, né? É, é... ambos do PMBD, na época PMBD, a questão partidária sempre teve, sempre teve. Mas o que eu quero dizer é que pra além do partidário, eu atuei como docente, pesquisadora, de Sociologia e em alguma medida nós tivemos liberdade pra organizar como nós iríamos trabalhar o livro... por exemplo, porque eu sei de críticas de livro, do ponto de vista do conteúdo, é claro que o livro tá datado, o livro tem... nossa, tem 15 anos, tem mais de 15 anos já, é... toda escrita tá sujeita a crítica, né? Imagina, eu tinha acabado de terminar a graduação, quem que sou eu? Se eu pegar um texto agora vou escrever completamente diferente. Só por isso já tá sujeito a críticas, mas o que eu quero destacar é assim: no momento que você não tem material de Sociologia no Brasil, você tem pouquíssimos materiais e materiais que são caros, porque livro didático é caro. Você não tem uma política nacional de distribuição de livro de Sociologia, isso é um projeto educacional e aí tá pra além... é partidário porque as coisas estão intrincadas, né? Mas é pra além de uma questão partidária, você tem um material pra trabalhar em sala de aula e aí não adianta eu também “ahh mas o livro didático não pode ser o roteiro da sala de aula” e a gente vai discutir em si como é que organiza uma aula, mas o livro didático é um instrumento importante, ele pode não ser central, ele pode ser secundário, pode estar ao lado, mas é um instrumento importante. Como é que você faz com um monte de turma, sem um material básico pra você levar pra essa turma? De leitura? Numa disciplina como é a Sociologia, que é uma disciplina que a gente tem que ensinar os nossos alunos também a lerem. Num momento da História que você não tem a internet como temos hoje, você não tem acesso ao material. Eu atribuo... não por ter participado do projeto, mas é por esse projeto ter uma importância muito grande. E eu acho que a história de ser direito livre é genial, ele é um material aberto ele é de livre acesso. Eu como autora, preenchi toda uma documentação pro Estado, que por sua vez quando publica o livro, publica de livre acesso. (VALÉRIA, 2021)

A entrevistada fez questão de destacar que não é pmbdbista, ainda que tenha a compreensão de ter assumido um papel dentro de uma gestão. Ela entende o ponto de vista da política partidária, afinal está trabalhando em um governo, mas

compreende que a relevância desse movimento se estende para além disso, pois beneficia professores. Com essas declarações podemos entender que a entrevistada entende o seu papel social (HELLER, 2014) enquanto professora e alguém que participou de um movimento educacional produzindo material para outros professores, mas busca compreender os impactos desse movimento para além do seu trabalho. Essas identificações nos possibilitam compreender que aquilo que Heller (2014) destaca como cristalização do sujeito em papel social, suprimindo deste a sua subjetividade. Essa cristalização não se aplica quando estudamos os sujeitos por intermédio das suas percepções, pois os retiramos dos grandes acontecimentos e oferecemos a possibilidade de contar a sua versão dos fatos. Compreender que alguém identifica seu papel social e busca entender a relação das suas funções com o todo da sociedade, é um elemento que demonstra também percepções sociológicas no horizonte alcançado pelo olhar da entrevistada.

Tendo essa compreensão, de que a entrevistada expressou sua percepção sobre como a política pública pode ser efetiva na formação continuada de professores, parti para a questão da Sociologia na Educação Básica. Confesso que elaborei uma pergunta considerando os aspectos biográficos da entrevistada, aproveitando sua percepção enquanto professora que migrou da Educação Básica para o Ensino Superior, mas a resposta passou longe do esperado e foi a mais impactante em todas as entrevistas. Por conta do trânsito que Valéria teve na Educação perguntei qual a diferença elementar que ela enxergava na Sociologia ensinada para o Ensino Médio e na que era ensinada no Ensino Superior, com a qual fui respondido com um contido “Hoje não tem. Hoje ela não tem, porque ela não tem lugar” (VALÉRIA, 2021). Na hora percebi que a pergunta não havia sido compreendida da maneira como eu esperava, pois imaginei que a entrevistada fosse descrever um processo interno de percepção da Sociologia nas duas esferas de ensino pautadas na pergunta. Dessa forma pedi uma explicação sobre a resposta dita de maneira absolutamente direta e fui respondido pelas seguintes palavras:

Não tem lugar pra Sociologia hoje! Não tem lugar pra Sociologia na Educação Básica e não tem lugar pra Sociologia no Ensino Superior. As reformulações de grade no Ensino Superior, aí eu tô falando do meu lugar que é a instituição privada, provavelmente se você conversar com um professor da educação pública que dá aula num curso de Ciências Sociais e que tem 40h é uma outra relação, mas eu com docente na rede privada, a Sociologia só tem em comum entre a Educação Básica e o Ensino Superior que é o não lugar. Porque, eu vou voltar na minha argumentação, nas reformulações de grade dos últimos anos a Sociologia tem deixado de existir enquanto disciplina,

porque cria-se uma disciplina chamada de cultura e sociedade ou alguma coisa parecida a isso, que é comum a várias grades e que um único professor vai ministrar e que não necessariamente é um professor de Ciências Sociais [reorganização da frase] com a formação nas Ciências Sociais.

[perguntei se ela considerava disciplinas como estas mais genéricas]

É, é, ela é genérica. E ela é muito superficial, por que o que é cultura e sociedade? Da criação do mundo aos dias de hoje, você fala o que quer numa ementa dessa. Então, é o não lugar, não à toa cada vez tem menos aulas na Educação [Ensino] superior na área de Sociologia. E aí eu vou falar da minha experiência, mas falo da experiência de muitos colegas meus que também são formados em Ciências Sociais e estão ficando desempregados. Porque os cursos que têm disciplinas que dialogam diretamente com as Ciências Sociais foram fechando, as licenciaturas foram fechando, não é? E mesmo bacharelados que dialogam muito diretamente com as Ciências Sociais, como o curso de Serviço Social, as instituições tão fechando, não permanece. Eu não tô falando só da Tuiuti, que é o lugar que eu tô trabalhando ainda hoje, mas eu tô falando de outras instituições privadas de Curitiba. Então é um lugar comum entre a Sociologia na Educação Básica e no Ensino Superior: é o não lugar.

Seguido dessas afirmações que me causaram certa surpresa, pois imaginava outro tipo de resposta, perguntei se Valéria estava acompanhando a movimentação que houve na SEED/PR no ano de 2021 com a redução das aulas de Filosofia, Sociologia e Artes. Para essa pergunta tive mais uma afirmação direta “O não lugar?”, disse ela se referindo as reduções de aula, que eu segui indagando perguntando se essa perspectiva de “não lugar” explicaria essa movimentação de redução das aulas e fui respondido:

É, exato. Se você acaba com [reorganização da frase] se acaba com a oferta da disciplina, com a nova BNCC. Uma das coisas que ela vai promover é essa flexibilização das grades, que é uma palavra muito bonita pra alguns, mas que... você tem uma redução da carga horária terrível dos professores. Quer dizer, eu não tô pensando só no professor, eu tô pensando na grade de aula do aluno, sem pensar no humano que tá lá e precisa trabalhar. (VALÉRIA, 2021).

Valéria indicou que a resistência da Sociologia está nas IES públicas afirmando que:

Então e aí contraditoriamente... contrariamente é nas instituições privadas que permanecem disciplinas de Sociologia e Filosofia, né? Se algum lugar pode manter essas disciplinas hoje é nas instituições privadas de Educação Básica! Aí o contrário é no Ensino Superior, em algum lugar que vai ter essas disciplinas é nas instituições públicas. Por que na instituição privada [no caso da Educação Básica] Eduardo? Porque ela pode ter, não tô dizendo que vai ter, porque na educação privada principalmente se a gente pensar não nas escolas particulares dessa classe média que acha que é gente, mas tô pensando em escolas que formam de fato uma parcela da elite brasileira... essa parcela precisa de formação e aí ela não vai tirar Sociologia, não vai tirar Filosofia, dá uma olhada lá na grade do Bandeirantes se tiraram Sociologia e Filosofia da formação; se o Santa Cruz em São Paulo tirou Sociologia e Filosofia. Eu tô falando isso sem olhar, mas aposto a minha unha mindinha que continua lá.

[pedi para que ela me explicasse o que significa “essa classe média que acha que é gente”]

Nesses colégios que são particulares que as pessoas lutam um monte pra colocar seus filhos e pagar as mensalidades, mas que oferecem uma formação pra passar no vestibular, só.

[Disse em tom de concordância que era um tipo de ensino propedêutico apenas]

Não, não, propedêutico acho que é muita coisa [ambos riram]. É uma formação técnica pra conseguir assinalar x e ingressar no mercado de trabalho com uma condição um pouco melhor. É pra ingressar no Ensino Superior, você tem esses ensinos médios privados que tem lá o terceiro, né? É disso que eu tô falando. A elite não tá fazendo terceiro. (VALÉRIA, 2021)

As visões de Valéria sobre a questão sociológica são de importância ímpar, uma vez que em sua visão existe um papel incômodo de exercício crítico do sociólogo que não combina com o tipo de educação que se oferece para a maior parte da população e, portanto, é pública. A centralidade da noção de um “não lugar” (VALÉRIA, 2021) é um ponto de muito destaque quando estamos considerando esse olhar sobre a realidade. O esvaziamento das disciplinas de Ciências Sociais das graduações, especialmente dos cursos presenciais nas universidades privadas, tem sido uma realidade frequente na visão da entrevistada, dando lugar para disciplinas de cunho mais genérico, que não tem compromisso com abordar as perspectivas próprias da Sociologia. Pensar em um “não lugar” (VALÉRIA, 2021) envolve considerar um projeto de sociedade que caminha para tornar vigente experiências de vivências na qual a Sociologia não tem qualquer significado, por esse motivo retira-se do currículo, nesse sentido a análise dos laços societários não ocupa qualquer mérito, seja na vida de professores ou de estudantes.

É importante destacar que a identificação da entrevistada também pode ser pensada como um exercício intelectual da Sociologia da Educação, nas considerações de Saviani (1996). A análise parte de uma conhecedora do seu campo de estudos, que usa a sua realidade educacional para pensar aspectos estruturais condicionantes do seu trabalho e fecha seu campo de reflexão na constatação do “não lugar” (VALÉRIA, 2021) sociológico como parte de um projeto de sociedade que não compreende essa área, significando assim seu campo de atuação. Certamente essa imersão dialógica, respalda outras perspectivas quando estamos pensando nos programas de formação continuada, especialmente dando voz para agentes envolvendo resgatando a experiência ausente na análise documental (THOMPSON, 1981).



Seguindo as considerações de Portelli (2016), me insiro na posição de aprendizado após ter sido surpreendido com a resposta imprevista. Pedi para que Valéria indicasse algum pensador que, para ela, conseguisse explicar a realidade educacional brasileira:

Caro Eduardo [ambos riram]. Du, eu acho que ninguém melhor do que o Florestan [Fernandes] pra explicar isso, com a noção de democracia restrita. Nós temos um projeto social, educacional, completamente desigual, não é? A burguesia brasileira, o que existe dela, não dá conta de ter um projeto educacional efetivo e amplo. Não dá conta porque isso propiciaria um movimento de revolução, revolução em bases nacionais, uma revolução burguesa que desenvolveria o capitalismo dentro do Brasil e a nossa condição de capitalismo dependente não permite que isso aconteça. Então, ela não é só [reorganização da frase] esse projeto de desmonte não é uma questão conjuntural, não é só da alçada neoliberal. Ela, ela é explicável pela condição estrutural da formação do capitalismo no brasileiro. É claro que o neoliberalismo é um incremento, como política de governo, mas faz parte da estrutura do estado brasileiro isso. Ela é uma associação de estrutura com conjuntura, não é uma... uma vez eu li um texto discutindo a questão da arquitetura, não é da arquitetura perdão, do planejamento urbano no Brasil e a relação com a globalização. Talvez, foi a primeira vez que eu tinha lido isso, não tô dizendo que a mulher era genial, que o texto que genial... talvez foi a primeira vez que eu prestei atenção nisso, e aí a autora dizia assim: atribuir as condições da urbanização no Brasil à globalização é esquecer a história brasileira, então a história urbana brasileira e ela vai argumentar que a globalização, esse pauperismo, essa forma urbana que nós vamos ter como característica desde os anos 90 ela incrementa a globalização, mas colocar nas costas da globalização é escamotear, aquele verbo que eu gosto de usar muito [se referindo a escamotear], as estruturas sociais brasileiras. É isso! O mesmo vale para o processo Educacional. (VALÉRIA, 2021)

Trataremos agora, das reflexões de Affonso sobre as formações continuadas e a Sociologia no Ensino Médio. De modo geral, meu meio de aproximação dialógica ao entrevistado foi refletir a partir da sala de aula, mergulhando por longos períodos da entrevista na compreensão da sua trajetória profissional, trocando exemplos de métodos de ensino usados por nós em algumas experiências docentes. Esse processo ocupou boa parte da entrevista, sem chegar diretamente nos aspectos que me interessavam mais, porém consegui estabelecer um bom diálogo para conseguir aproveitar o ápice da troca de informações e perguntar se ele consegue distinguir a Sociologia na Educação Básica e no Ensino Superior:

Eu acho que a gente tem um pouco desse dever, né? Como professor na Educação Básica, aliás eu acho que é quase uma missão assim, sabe Eduardo? Numa disciplina que nunca conseguiu se consolidar, com idas e vindas no currículo, eu acho que a gente que tá na Educação Básica tem que tentar fazer essa transposição, né? Não é replicar o que a gente vê no Ensino Superior, numa Sociologia acadêmica, mais sistemática, né? Que... que, tem uma série de objetos inovadores a ser estudados e novas abordagens teóricas e novos métodos etc. Eu acho que a gente nunca vai conseguir e nem é o objetivo em relação a Educação Básica, mas na Educação Básica a

gente tem que tentar mostrar pros alunos que a disciplina, que essa ciência não só a disciplina, ela tem uma razão de ser. Ela tem uma razão de ser, não pra existir enquanto ciência, mas ela tem uma razão de ser para ser uma disciplina no Ensino Médio, ou seja, a gente tem que ser capaz de fazer a trans... [reorganização de frase] fazer a seleção de alguns aspectos do que a gente vê no Ensino Superior, da abordagem de algumas tradições teóricas, de alguns autores que são importantes, pra que essa disciplina tenha chegado aonde ela chegou e tentar mostrar pros alunos que não é impossível. Não é impossível você usar um fragmento do Durkheim pra entender um fenômeno da realidade, não é impossível, não é uma coisa de outro mundo, você não precisa ser um gêniozinho pra conseguir pensar algum elemento com Weber, com todas as limitações que a gente faz no Ensino Médio. Isso eu acho importante e isso eu nunca quis abrir mão assim, sabe Eduardo? Sempre tentar mostrar, deixar bem claro assim, tentar mostrar o papel dos clássicos, pra tentar mostrar o papel desses caras. Pelo menos os três ali, pelo menos, tanto que eu sempre faço no Estadual e esse ano não sei como eu vou fazer porque com uma aula é impossível, eu fazia uma revisão com os alunos, porque eu sempre peguei 2º e 3º né? 1º faz muitos anos que eu não pego, eu fazia uma revisão com os alunos de sociologia clássica, sabe introdutória? Que levava quase um semestre inteiro. Por isso que eu não cumpria o conteúdo, entendeu? E eu perguntava pra eles “você quer que continue ou podemos entrar no conteúdo?” “não, queremos que continue”, entendeu? E isso acho que foi a melhor coisa que eu tive como professor foi ter essa resposta, eu acho que em muitos colégios não dá pra fazer isso, mas no Estadual dá. E os alunos dizem assim “agora entendi o que é esse Durkheim”, Durkheim não é só o fato social que tem 4 características que são essas e tal, ou seja, eu consigo pegar um fenômeno, um elemento, né? Um fato que você identifica na escola e tentar dar uma resposta pra esse fenômeno segundo a perspectiva que o Durkheim daria e que ela é tão certa como outras perspectivas, entendeu? Então isso eu acho que [reorganização de frase] e sei que tem gente que não faz, que já entra direto no tema, porque eu penso o seguinte sabe Eduardo: se você pensa só os fenômenos, vamos pegar trabalho, Estado, o movimento social, sem anteriormente mostrar de onde veio a Sociologia eu acho que perde significado pros alunos.

[perguntei se o entrevistado achava essa historicidade importante]

Isso! E fica mais difícil de você mostrar que há uma rela... [reorganização de frase] a Sociologia acadêmica ela não é uma coisa e a Sociologia na Educação Básica é outra completamente diferente, eu acho que elas deveriam se retroalimentar, mas da Educação Básica para o Ensino Superior eu acho que tem quase uma barreira. Mas em alguma medida há essa interação, porque nós, né? Você tá na escola e vai pra universidade, interage com os professores lá, tem muitos professores que são interessados e aí a gente consegue fazer essa conexão. Eu sempre chego e mostro pros alunos [reorganização de frase] a primeira coisa que eu coloco pros alunos no quadro: o que é sociologia? Alunos de 3º ano [dizem] “ah, é estudo da sociedade” eu falei “não, não estou perguntando o que ela estuda, estou perguntando o que ela é, além de uma disciplina que tem uma ou duas aulas por semana”, pra tentar mostrar que é uma área do conhecimento científico, que você consegue ali estabelecer com uma clareza o que é objeto e o método, que os objetos são muito variados, que quando a gente fala em fenômenos sociais são inúmeros, aí eu até conto umas histórias da galera que tava comigo na faculdade que tinha umas monografias com uns objetos que eram [fiz gesto com as duas mãos como se fosse um leque abrindo], eu lembro de um cara que estudou peteca, sabe? Aí começo a listar uma série de fenômenos que podem ser objetos e os métodos são múltiplos pra você conseguir estabelecer, ou seja, não é só achismo, que é uma área da ciência como outras tantas, portanto depois que ela foi desenvolvida [reorganização de frase] eu até falei isso pros alunos muitas vezes, eu disse “olha, você pode tirar a Sociologia do Currículo, mas ela vai continuar existindo, ela nunca vai

deixar de existir especialmente nas universidades públicas. Não vai acabar, nunca mais, o que vai ser tirado de vocês é a possibilidade de conhecer o que essa ciência desenvolveu, o que ela conseguiu desvendar da vida em sociedade.” (AFFONSO, 2021)

É possível perceber a semelhança das percepções de Affonso e Valéria enquanto a sobrevivência da Sociologia nas universidades públicas e no tipo de gestão que tentar implementar seu desaparecimento nas escolas públicas. Com diferentes termos, Affonso passa luz sobre o mesmo problema apontado por Valéria, quase como se fosse impossível falar sobre a relação sociológica nas universidades e nas escolas sem identificar a totalidade do complexo educacional que a disciplina está inserida. Em nenhum momento meu objetivo era conduzir as respostas para esse rumo, apenas perguntei sobre o tipo de identificação que cada entrevistado faz da Sociologia na Educação Básica e no Ensino Superior e o tema do desaparecimento da disciplina no currículo do Ensino Médio pareceu inevitável em cada uma das narrativas. Comentei sobre a relação, que de início pode parecer abismática entre as abordagens sociológicas na graduação e como vamos aprendendo a trabalhar a disciplina no Ensino Médio, sendo seguido pelos comentários de Affonso:

Exatamente. Então, eu tento fazer isso, sabe Eduardo? Tentar fazer essa conexão. Sempre tento comentar, enfim, quando entra nos temas da política, 3º ano, sistemas partidários, fazer alguns comentários sobre questões que colegas estão trabalhando com isso na universidade e tal, pra mostrar que é uma, é um contínuo, né? Que o que a gente tá vendo ali é um fragmento, né? Que a resposta que você encontra pra esses fenômenos é uma resposta que vai ter uma natureza diferente da resposta que a História ou a Geografia dá, portanto não tem como você tirar a disciplina e deixar que o pessoal de História vai dar esse conteúdo, porque não vai acontecer, inclusive vai gerar prejuízo pro próprio desenvolvimento da disciplina de História. Então eu acho que é assim que a gente faz essa conexão, nesse mais sistemático [faz gesticulação com a mão esquerda apontando para cima] que fica mais assim: enclausurado na universidade é conseguir fazer chegar isso para os alunos, que não é um achismo, que não é senso comum, né? Eu acho que é isso, é dessa maneira, trabalhando esses autores e aí pegando esses autores mais adiante quando a gente chega nos conteúdos, quando chega no Estado, aí vê o Weber, vê o Marx, instituições sociais vê o tal do Durkheim, quando fala em conflito e fala em mudança vê o Marx e vê o Durkheim, pra tentar mostrar quais são as perspectivas, são formas diferentes de se ver. (AFFONSO, 2021)

Durante vários momentos da entrevista, principalmente quando estava comentando sobre suas experiências recentes como professor, Affonso fez questão de destacar que a realidade educacional em que está inserido está longe de ser uma realidade geral. Segundo o próprio entrevistado, é muito comum que professores consigam trabalhar com aspectos teóricos da área, ainda que acredite que isso precisa ser dosado ao nível dos estudantes de Ensino Médio, destaca que a realidade

do Colégio Estadual do Paraná é uma realidade diferente da maior parte das escolas paranaenses. Quando perguntei a sua opinião sobre as formações continuadas ofertadas, Affonso respondeu que:

Bom... elas são muito ruins cara, muito ruins, eu acho muito abaixo do necessário do que eu entendo como formação pra professores. E aí eu me refiro, claro você tem nuances entre os governos, mas de maneira geral eu sempre tive essa percepção, que elas eram inadequadas. Eu até faço uma parênteses, porque no Estadual e aí a direção do Estadual em relação a outras pessoas que você via conversar que dão aula em outro colégio, o Estadual sempre gozou de uma certa autonomia pra organizações suas formações continuadas, cara. Então, pra te dar um exemplo bem objetivo: 2013 a SEED mandou aqueles caderninhos lá, o colégio falou “a gente não vai usar nenhum deles”, as coordenações de disciplina pensem como vai ser a formação dos seus pares e a gente fez uma formação, a gente chamou um professor o Rafael Ginane, que eu não sei se você já ouviu falar [acenei positivamente com a cabeça], que é professor da Educação, mas é das Ciências Sociais da área de metodologia do ensino. A gente chamou o Rafael Ginane ele foi lá e fez uma formação com a gente. Inclusive pra discutir o que estava acontecendo na época, né? Já havia uma discussão sobre reformulação do currículo do Ensino Médio etc. Então, aquilo foi muito mais significativo e não é porque trouxe alguém da universidade, mas porque a gente conseguiu pensar algo que era relevante pra gente, não aquela formação que vem pronta da SEED.

[diante do exposto perguntei se o Colégio Estadual do Paraná sempre gozou de liberdade para fazer esse tipo de intervenção nas formações continuadas] Na realidade Eduardo, isso foi um ano só, pelo que eu me recordo, que foi desse jeito, que partiu dos professores a demanda, então todas as disciplinas puderam organizar o que achavam mais relevante e tal. Tinha, se eu não me engano, até um pró-labore para palestrantes se cobrassem alguma coisa o Estadual tinha um orçamento. Isso foi um ano só cara, os outros anos todos a gente acabou assim: não é que o Estadual seguia a orientação da SEED, o Estadual... pra te responder bem objetivamente, a gente usava as mesmas datas, eram as datas da SEED, mas o Estadual usava aquelas datas pra fazer uma formação diferente, teve esse ano que partiu das coordenações das disciplinas e nos outros anos a formação ela era adaptada. Então, por exemplo: pro Estadual a SEED manda os materiais igual pra todas as outras escolas, a divisão educacional que é o setor pedagógico do Estadual que é muito grande ele fazia uma triagem do que podia ser importante e fazia uma outra preparação. Então, por exemplo: a SEED mandava discutir os índices de aprovação e reprovação no turno da tarde da segunda-feira, no Estadual no turno da tarde da segunda-feira a gente não fazia isso, a gente ia discutir por exemplo o currículo do Estadual, o projeto político pedagógico da escola, ou trazia gente de fora, aconteceu isso algumas vezes, né? Sobre a reforma do Ensino Médio aconteceu algumas vezes, mas isso no Estadual. Esse tipo de formação, a meu ver, era um pouco mais significativa, mas eu sei que isso é excepcional, né? Se eu pegar as formações em outras escolas que eu estive, agora no Estadual por exemplo essa formação que eu tive, agora essa semana, a gente fez exatamente o que a SEED mandou, péssima, uma formação medonha, não serviu pra nada, sabe? E tem uma coisa, deixa eu até aproveitar Eduardo, eu penso que os professores mais antigos, eu tô me vendo assim já, como professor mais velho, a gente tem ranço com essas formações. Então, mesmo quando aparece alguma coisa interessante, que por exemplo o Estadual pensa em alguma coisa diferente “puta, essa formação eu nem vou”, porque eu lembro que quando a gente trouxe o Rafael em 2013, vai dar 8 anos isso já... era uma discussão super atual, superinteressante e partiu da discussão que a gente fez com a galera de Sociologia, a galera nem foi cara. Ia lá, via um pouquinho e era pra gente só,

não era pra escola inteira, estava em seis pessoas, saiam iam tomar café, deixava ele falando sozinho, como se fosse qualquer outra pessoa. Então, eu acho que já criou uma cultura ali na escola, no ambien... [reorganização de frase] uma cultura escolar de que essas formações não acrescentam nada. Então, mesmo quando você pensa em algo que acrescenta, a pessoa ainda assim se mantém reativa a essas formações. (AFFONSO, 2021).

Com esse relato, o entrevistado nos aproximou de uma dimensão em que o próprio já se descreve pertencendo: a de professores cansados de um tipo de formação absolutamente relacionada aos dados quantitativos esperados das escolas pela SEED/PR, tão alvo de investigação nas formações continuadas que mesmo quando existe uma oferta distinta os professores participam dispostos a manter afastamento. Nos anos que apliquei as Formações em Ação Disciplinares, pude perceber que independente do que acontecesse, alguns professores não estariam dispostos a fazer nada que fosse apresentado, ficando na sala apenas para poder preencher a lista de presença. Nesse sentido, a formação se torna uma obrigação formal que o professor precisa cumprir para ter certificação e em um senso comum podemos identificar que o Estado também age apenas cumprindo uma obrigação, mas essa reflexão caminha no sentido de ocultar que as formações continuadas são disputas políticas por parte dos governos.

Se considerarmos a perspectiva de Saviani (1996) novamente, conseguimos identificar que as pautas de problemas urgentes, tão enfatizadas nas formações oferecidas a partir do governo de Beto Richa (FURLANETE, 2019) desconsideram qualquer expectativa de se pensar nas questões educacionais como ponto de partida e chegada reflexiva. Essa afirmação consiste na identificação de um descontentamento profundo com as ofertas de formação continuada na fala do entrevistado. Também perceber que pensar em pautas circundantes das formações continuadas recentes, tais como reprovação e evasão (FURLANETE, 2019), oferecendo para o professor a responsabilidade de equilíbrio é algo que parte de um ponto a outro sem passar pela questão educacional. O afastamento da questão educacional está localizado no tipo de insistência repetitiva que a SEED/PR tem feito nas pautas de formação continuada, retirando a especificidade disciplinar e atribuindo sobre o professor a responsabilidade de pensar em estratégias que contenham a evasão escolar e evite a reprovação dos estudantes, quando esses problemas estão intrinsecamente localizados nas marcas centrais das desigualdades constitutivas da realidade brasileira.

Pensar nesses pontos auxilia na compreensão da falta de motivação descrita por Affonso, quando aponta que os professores com mais tempo no QPM estão casados desse tipo de repetição no espaço que deveria ser agregador à sua prática profissional. Nesse sentido, retornamos as sensibilidades necessárias para o acolhimento desse tipo de relato, revelando a realidade educacional que estamos abordando: um complexo de disputas por projetos de Educação, com cada governo significando diferentes visões sobre a docência por meio daquilo que oferta como formação continuada para os educadores da rede estadual.

Percebendo que o entrevistado teria mais comentários para fazer sobre as formações continuadas, insisti para que ele comentasse sobre o que considera inadequado nas ofertas recentes que tem recebido:

Eu acho que de um tempo pra cá, aí já pra situar historicamente, especialmente a partir do primeiro mandato do Richa, da segunda metade do primeiro mandato, eu acho que as formações ficaram absolutamente vinculadas a um tipo de pedagogia de planilha. Então, vinham aqueles materiais prontos, e era tudo assim: de manhã vamos ver os índices de aprovação, de tarde vamos ver os índices de abandono, no outro dia vamos ver o IDEB e no final da tarde vamos fazer um plano de ação pra fazer o IDEB subir. Então assim: nada reflexivo, né? Bem essa coisa empresarial, de educação empresarial, corporativa, né? Eu acho que isso no governo do Ratinho aumentou ainda mais, né? As formações estão quase num estilo coach já, sabe? De desafios, de possibilidades, aquela coisa de botar no mural e todo mundo se abraça e tal. Então, eu acho esse tipo pior porque ele é mais persuasivo de formação.

[perguntei se o consequente desdobramento no salário de uma oferta de mais programas de formação continuada parecia ser algo que também se tentava conter, ofertando poucas formações durante o ano]

É, isso é secundário a questão salarial [ambos riram], não tem a ver com o Estado o Estado não tem nada a ver com isso. Eu acho que elas, elas [reorganização de frase] no governo do Beto estavam muito associadas a essa educação corporativa baseada em números, planilha, índice, aprovação, e isso foi se intensificando no segundo mandato dele. No governo do Ratinho isso chegou a níveis estratosféricos e acho que agora o que está acontecendo é o seguinte: associado a essa ideia do número, dessa pressão pelo IDEB, do desempenho, né? Da escola total que é o nome do aplicativo que eles criaram agora com cores pra você ver o aluno que tá mal, de fato linha de produção, vermelho parou a produção, amarelo tá com problema, verde tá faltando nota, vem também esse discurso persuasivo do [reorganização de frase] que é, a gente associa a coach, essa coisa da autoajuda, de você assim “aí, passamos por uma no difícil, agora pense nas possibilidades” “vamos pensar nos desafios”, né? “depende da gente”, “vamos reinventar”, “é isso que o momento está exigindo”, né? Mas sempre conectado com essa narrativa, esse discurso, que é conectado com essa ideia do IDEB, do número, do ranking, que tem que fazer isso aqui, né? Que é um tipo de pedagogia empresarial, de competência, agora já voltou o discurso das habilidades e competências de novo. Então assim: quando eu falo que a formação é inadequada, é inadequada em relação ao que eu penso por Educação, né? Do ponto de vista da política, do Estado, ele é absolutamente adequado. O professor, não tem que pensar nada, o professor tem que ter um plano de ação para fazer o IDEB subir e isso depende dele, ele tem que conseguir se reinventar. Eu acho que as formações estão vindo

cada vez mais de cima pra baixo, exógena a escola, mas ao mesmo tempo não é uma coisa qualquer não é assim “ah, manda qualquer coisa para os professores”, é algo absolutamente associado ao modelo de Educação que se tenta implantar, que é um modelo que a Sociologia, a Filosofia, Artes não cabe. Por isso que reduziram a carga horária, não é simplesmente que alguém acordou um dia e vamos prejudicar uma disciplina, vamos tirar aula de Sociologia. Sociologia e Filosofia não cabem nesse modelo, não cabe em um modelo que você fala em desempenho, em IDEB, que você fala em índice, não cabe. Sabe, assim, são disciplinas que eles poderiam tirar do currículo, para o tipo de formação que eles mandam pras escolas, ela não faz diferença, não tem nada a contribuir. (AFFONSO, 2021)

De uma maneira muito habilidosa o entrevistado relacionou o esvaziamento das formações continuadas ao desaparecimento das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes do currículo, que acontece a passos largos, tendo esse ano reduzido para uma aula, de cada uma dessas áreas, por semana. Existe a possibilidade que precisamos considerar, de o entrevistado estar tentando contar aquilo que acredita que o entrevistador deseja ouvir (PORTELLI, 2016). Obviamente esse ponto de vista precisa ser considerado, mesmo para analisarmos corretamente as informações recebidas e não cair no risco de prepotência em considerar que a entrevista foi tão bem conduzida, que a entrega daquilo que o entrevistado considera esperado não é uma possibilidade.

Durante toda a entrevista, não mencionei os aspectos empresariais identificados na minha bibliografia (HORN; *et. al.* 2020; SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2009) nos paralelos com as abordagens sobre a educação paranaense. Destacar isso, serve como um indício de que não houve uma coercitividade para que o entrevistado se sentisse na posição de estabelecer tal relação. A resposta de Affonso para a pergunta final, sobre qual pensador indicaria na tentativa de uma resposta para a forma como vê a situação da Educação brasileira, reforça as noções prévias que o entrevistado tem para estabelecer essas relações:

Cara, eu até estava discutindo isso lá na escola, na formação quinta-feira, que é um pouco sobre isso que a gente tá falando do modelo educacional, sabe? É uma coisa que me incomoda assim, acho que é um problema maior, ele transcende a situação da Sociologia, na realidade é em função desse modelo que a Sociologia tem que sair [reorganização de frase] é... é uma autora chamada Diane Ravitch, ela escreveu um livro em 2011 ele foi publicado em português, se chama “vida e morte de um grande sistema escolar”, ou “de um grande sistema educacional americano”, ou como a... [reorganização de frase] como é que é? Como a pedagogia das competências, alguma coisa assim, e as planilhas e a privatização, destruíram a Educação, é algo do tipo. E é muito interessante cara, é uma autora que eu vi há uns 2 ou 3 anos e você lê porque assim... um breve relato: ela era uma entusiasta desse modelo de avaliação em larga escala, de índice, de currículo padronizado, sempre foi, ela era uma democrata nos Estados Unidos e professora universitária. Mas ela achava, ela diz né no livro, que

esse tema era um tema suprapartidário que unia republicanos e democratas pra resolver o problema da Educação americana, tanto é que ela não teve problema nenhum em trabalhar em governos republicanos e governos democratas. E ela, hoje mais no final da vida, né? ela passou em revista do que ela fez e falou assim “eu era uma entusiasta e eu vi que deu errado, esse modelo não funciona, esse modelo de avaliação em larga escala, de autoritarismo em relação aos professores, de padronização de currículo, de conteúdo, de índice, ele destrói a Educação, ele aumenta a desigualdade, ele contribuiu com a privatização e ele destruiu a Educação americana”. Tanto que se você pegar os próprios índices de Educação internacionais e comparar os Estados Unidos no seu modelo com modelos europeus, França... os Estados Unidos está lá embaixo, né? E é muito interessante Eduardo, que você começa a ler o livro e ela começa a fazer relatos de situações que aconteceram em Nova York, em San Diego e se você não sabe que você tá lendo um livro de algo que ela está descrevendo nos Estados Unidos nos anos 90, [você] fala assim: isso aqui é o Brasil, ou o Paraná no ano de 2021, é igual, é igual, né? Então, eu acho que é muito interessante você pegar essa experiência de fora, porque todo mundo fala isso né? O Brasil tá parado no tempo, que o brasileiro é atrasado, que a escola no Brasil é medieval, vamos modernizar, incorporar o melhor da experiência internacional e a gente tá incorporando uma experiência de quem colocou em prática está dizendo que não funciona. Aliás, não funciona do ponto de vista de uma educação pública, que incluía, gratuita, emancipatória e tal, ela funciona do ponto de vista do interesse empresarial. Então, é uma autora que eu acho muito interessante, que eu li não faz muito tempo e embora não relate uma situação no Brasil, ela te permite olhar o Brasil [reorganização de frase], o que a gente tá vivendo no Brasil do ponto de vista da Educação, o que as disciplinas das ciências humanas, que tem esse potencial mais crítico estão passando, é... um olhar assim bem interessante. (AFFONSO, 2021)

Demonstrando as perspectivas de Affonso, conseguimos compor as opiniões desse entrevistado sobre os temas que envolvem a Sociologia na Educação Básica e as formações continuadas. Desse modo, chegamos na última entrevistada, que assim como entre a primeira e o segundo, ofereceu alguns elementos diferentes em suas visões sobre os temas principais. Como a terceira entrevistada, assim como eu, não tem a formação inicial em Ciências Sociais, mas acabou se tornando professora de Sociologia pela prática, não fiz a pergunta repetida para Valéria e Affonso de diferenciação da área no Ensino Superior e no Ensino Médio. Busquei seguir no ponto de encontro da entrevistada com a Sociologia, perguntando sobre as formações específicas da área desde o início da sua trajetória profissional:

Assim, eu percebi poucas e específicas de Sociologia eu não participei de muitas. Eu nunca vi uma coisa muito específica, eu lembro de uma ali no [reorganização de frase] logo que eu entrei, não... [reorganização de frase] logo que eu entrei era em Faxinal do Céu, que a gente ia lá fazer lavagem cerebral, mas quando eu entrei ali que já era específico de Sociologia, era naquela história de que a gente vai na disciplina que a gente está dando e muitas vezes quando você é PSS acaba caindo muito pra História. Mas eu lembro de ir em uma com as discussões de obrigatoriedade de o professor ter a formação na matéria e eu não tinha, então eu era o alien ali, né? Porque eu tinha direito de dar aquela disciplina porque eu passei no concurso, mas eles não... [reorganização de frase] era mal visto quem não era da área estar



trabalhando e eles estava muito mais preocupados em falar da denúncia, de você denunciar na Secretaria de Educação a escola que tivesse colocando professor que não fosse da área, quando na verdade o que eu percebia eram os próprios professores de Sociologia com mais dificuldade de trabalhar Sociologia no Ensino Médio do que os professores que eram de outras áreas trabalhando na disciplina. Quem, era de Filosofia e quem era de História que estava lá, achava que era muito mais fácil trabalhar Sociologia do que Filosofia pro Ensino Médio e os professores de Sociologia especificamente tinham uma dificuldade. Nesse sentido, vem aquela coisa do discurso nosso, de que como você é da área o teu discurso tá muito técnico, se afasta mais do aluno, do que o professor que acaba conhecendo Sociologia por proximidade da disciplina, talvez você seja mais leigo e tenha uma tradução do conteúdo própria, aí pra traduzir pro aluno é mais fácil. Então, nessa primeira eu via [reorganização de frase] foi logo na primeira em 2013, ou 2014, que essa primeira formação que eu faço nesse questionamento que eles tinham de você [reorganização de frase] da dificuldade que eles tinham de trabalhar Sociologia no Ensino Médio, o discurso era a principal [questão]. Mas, nos cursos em geral do estado eu acho extremamente fracos, eu acho extremamente dicotomizados.

[perguntei qual o sentido dicotômico]

Eles têm setores, eles não enxergam as coisas em um todo. Eu tenho o mesmo problema na escola que tem a coordenação do magistério, a coordenação do [Ensino] médio, do [Ensino] fundamental e é um colégio só. Você não monta um horário de escola pra uma etapa só, você não muda a grade e não dá pra pensar em um só, agora com as aulas online você não pode pensar num só, você precisa pensar na escola como um todo e por exemplo eu fui fazer curso, no caso era de História... e era de formação continuada de História, isso era lá no [Colégio] Pedro Martrínez, tinham 19 salas, na minha sala era quase todo mundo de EJA, aí começaram a falar da evasão. Daí começaram a passar esses dados, eu levantei a mão e perguntei “e de EJA, quantos são?”, eles não sabiam por que eles não fizeram esse levantamento porque eles estavam trabalhando com dados de [Ensino] fundamental, de [Ensino] médio e de EJA. Mas aí me vem com “ah, de EJA é outro departamento, nós não temos essa informação”, eu perguntei “mas não é a porta do lado da que você trabalha?” e é, mas eles não se dão ao trabalho de trazer a informação e muitas vezes o professor que está lá é professor de EJA, isso eu acho uma falha fundamental. Se você vai trabalhar com formação continuada para professores do estado, você precisa atingir todos os públicos, não pode falar de formação continuada e pensar só na maioria, pensar em médio e fundamental, tem a EJA que não são públicos pequenos. Isso é o que eu falo sobre dicotomia, porque às vezes o curso é programado pra maioria. Outra coisa: eu vejo é muita coisa, muito ultrapassada, então as vezes vem lá um comissionadinho que tem 22 anos, novinho igual você, só que nunca trabalhou em sala de aula. Digamos que você não tem experiência nenhuma, porque falar com você é diferente, você tem essa experiência por mais que seja mais limitada do que a minha, você sabe o que é. Mas já aconteceu de vir comissionadinho, porque ele era orientado da mulher que que é amiga da Secretaria de Educação na faculdade, aí ele conseguiu um cargo porque ele era um bom aluno e o cara nunca passou na sala de aula e vem falar das teorias da Educação, ou como ensinar Sociologia para o Ensino Médio sem nunca ter experienciado uma sala de aula. Aí vem: o aluno ideal, o professor ideal, a sala de aula ideal, a SEED ideal, mas na realidade tem eu, você o nosso aluno, com essa SEED que a gente tem agora e toda a teoria vai por água abaixo. Esse tipo de formação continuada é outro tipo que me irrita muitíssimo da SEED, ela é dada por gente que não sabe do que tá falando, ou que pega material com texto do Saviani de 2003, quando próprio Saviani já reescreveu aquele texto e falando que aquilo era bobagem. O problema é que eu leio, eu não tô pegando o texto de 2009 e o de 2013, se o cara escrever a gente lê também. Aí tem o cara falando uma coisa que não tem nada a ver e de novo vem com uma coisa ultrapassada, sendo que quem

estava escrevendo para o aluno de 2003 e pro aluno de 2020 já se reconhece um abismo, não são os mesmos alunos. (ELIZANDRA, 2021)

O relato de Elizandra exhibe um grau de sinceridade em relação a sua percepção, que optei por manter todas as palavras empregadas. O uso do termo “comissionadinho” para se referir aos técnicos que aplicam as formações continuadas, demonstra a percepção de que enquanto professora não se sente representada, ou amparada pelos técnicos que aplicam formações. Sabemos que muitas vezes, os técnicos na SEED/PR são professores operando a burocracia estatal como uma forma de luta pela categoria (CARNIEL, 2018). Porém, a maneira como as informações que Elizandra e Affonso mencionaram receber nas formações continuadas, demonstram a não identificação dos professores com aqueles que desempenham essas atividades. É importante demarcar que essas falas se referem as formações continuadas recebidas na gestão de Richa e Ratinho Jr., sobre as quais podemos identificar um esvaziamento do ponto de vista do conteúdo e limitações em seu formato (FURLANETE, 2019; HORN; *et. al.* 2020). Seguindo a entrevista, perguntei se Elizandra conseguia ver alguma diferença entre as formações continuadas oferecidas nos governos Requião, Richa e Ratinho Jr., e com essa pergunta a entrevistada revisitou sua trajetória:

Assim, eu trabalhava no estado numa época que você não tinha direito nenhum, você não tinha hora-atividade, formação continuada o máximo que tinha era lá em Faxinal e eu ainda discuti com a Secretária de Educação que foi lá dar uma palestra pra gente e eu briguei com ela. Porque quando a gente tem 19, 20, a gente é corajoso e briga com a Secretária de Educação, pega o microfone na frente de 600 professores e chama o projeto da vida dela, que era aquela reclassificação do ciclo continuado de estudos da 6ª à 8ª série que passava direto, que o aluno fazia tudo em 2 anos, que ela dizia que era maravilhoso [Elizandra riu]. Eu peguei o microfone e falei “se é tão maravilhoso, vamos deixar as crianças brincando dois anos em casa. Porque aí passa dois anos brincando em casa, por que você vai prender eles em quatro anos na escola se eles podem ficar dois anos brincando em casa?”, nesse nível com a Secretária de Educação da época. Mas hoje eu não faria isso de jeito nenhum [ambos riram]. Nessa época ela falava que professor tinha que ser automotivado por causa do salário, eu levantava a mão e falava: “eu sou automotivada, mas eu moro com meus pais, tenho 21 anos e eles me sustentam, ia ser mais difícil ser automotivada ganhando o salário que eu ganho, tendo que pagar aluguel, condomínio, com geladeira vazia e filhos passando fome no outro quarto”, o nosso salário era ridículo. Então, eu vim dessa época e quando eu volto pra gestão do Requião, volto com hora-atividade, com livro didático, por mais que seja aquele livrinho do Folhas era livro didático, duas aulas por semana de cada disciplina, eu estava deslumbrada com todas as possibilidades que eu tinha. Acho que eu nem consigo fazer uma análise crítica dessa época, porque como eu fiquei fora e voltei, eu tomei um coque, mas talvez quando você vai acompanhando lentamente a aquisição de direitos seja diferente. Agora, eu? Despenquei na realidade dos sonhos, vale transporte a gente não tinha, estágio probatório você passava os três anos ganhando metade do teu salário, então eu vim

desse mundo e despenquei na gestão que era tudo diferente, Requião é meu herói, a gente não tinha hora-atividade, não tinha plano de carreira. Então, nas minhas primeiras formações continuadas eu nem consigo fazer uma análise crítica, então a partir de 2007 eu tenho uma base mínima, eu tenho de onde partir pra me organizar no trabalho com livro didático, eu tenho um roteiro pra me basear e aí começam as formações específicas. Hoje eu sou muito mais crítica com mas formações porque eu não vejo progresso, o que a gente tinha em 2007 era fabuloso, hoje é muito fraco e essas webinar que tem agora não dá, só de falar em webinar começo a me coçar inteirinha. Eu participei de uma webinar ano passado, porque virou moda. (ELIZANDRA, 2021)

O diálogo com Elizandra foi altamente produtivo, pois ela demonstrou opiniões fortes desde o início, bem como uma disposição para assumir sua fala de uma forma extremamente acessível, quase como se eu não precisasse mediar muitas relações para acessar as opiniões. Nesse sentido, a conversa foi extremamente fluída, sem muitos desafios de criar situações de aproximação entre os temas, tal qual busquei fazer com os primeiros entrevistados para o acesso das memórias.

Desde o ano de 2017 a SEED/PR passou a insistir que os professores, especialmente os do QPM, fizessem as horas-atividade em dias concentrados na semana. Então, era esperado que a cada dia um grupo de professores estivessem reunidos na escola apenas para cumprir as horas-atividade de acordo com as disciplinas que lecionam. Poderíamos fazer uma exploração mais aprofundada, mas um olhar panorâmico demonstra como a possibilidade de isso acontecer é improvável, uma vez que a equipe diretiva e administrativa precisa conciliar as especificidades dos professores na organização dos horários e os diversos professores que trabalham em mais de uma instituição. Após o aumento de horas-aula com a redução de horas-atividade (FURLANETE, 2019) relatado no capítulo anterior, se tornou comum que os professores tenham que trabalhar em mais de uma instituição para fechar sua carga-horária semanal. Considerando apenas isso, temos elementos que demonstram a impossibilidade de uma organização das agendas dos professores com o respeito aos dias de horas atividade propostos.

A justificativa da SEED/PR, para os dias específicos de horas-atividade concentrada, era feita alegando a oferta de cursos de formação continuada disciplinar nestes dias. Portanto, o quadro descrito no parágrafo acima demonstra a impossibilidade que muitos professores podem ter encontrado para participar dessas oficinas esporádicas e Elizandra destacou isso em uma parte da sua fala:

Eu estava tentando lembrar porque eu não fazia as formações continuadas, mas é isso. Vinham os e-mails, eu precisava verificar com a diretora, mas a

saída era abandonar meus alunos sem aula. Aí você tem lá um professor doente, um professor afastado e você vai sair da escolar e deixar turmas com aulas vagas. Então a formação continuada virou artigo de luxo para os professores do Estadual que a maioria dos professores consegue ter aula concentrada, não é a realidade da maioria das escolas aa hora-atividade concentrada. (ELIZANDRA, 2021)

Entre as adversidades pontuadas sobre as formações continuadas nos últimos anos, temos esses fatores que são importantes para considerar mais uma limitação no formato de oferta das formações continuadas. É difícil mensurar o impacto dessas oficinas específicas, que além de não constarem no calendário escolar, são materiais que podem dimensionar o trabalho dos técnicos específicos dentro da SEED/PR (CARNIEL, 2018). Mas, o trâmite burocrático para tentar acessar as propostas dessas oficinas impossibilita a análise, uma vez que a expectativa dos prazos de espera para saber se poderemos ou não ler os materiais da SEED/PR, pode levar entre seis meses e um ano. Com a entrevista seguindo, contei para a entrevistada a minha experiência como oficinairo de formação continuada e ela tocou em alguns pontos que explicam a forma como vê estas a partir das ausências:

Mas eu vou dizer uma coisa.... a formação continuada ela tinha que ensinar uma coisa fundamental que ela não ensina, não é mais um conteúdo, não é mais um pensador, mas é: como eu lido com esse aluno? Porque a maior dificuldade do professor, ele acha que é comportamental do aluno e não é! A maior dificuldade do professor ali é que ele não sabe ensinar aquele aluno e ele não tem recursos pedagógicos, é isso que falta ali: como eu ensino esse aluno? Como eu trabalho com ele? Como eu realmente faço pra alcançar? É isso que falta. Ninguém tenta falar isso com o professor, do tipo: dicas práticas de como [reorganização da frase] vale muito mais a pena se reunir com professores dentro da escola e perguntar “o que você está fazendo com essa turma?”, “eles escutam você?”, “como você tem acessado eles?”, talvez essa troca que você menciona seja muito mais importante. Por que deu certo a tua aplicação da formação? Porque você olhou teus alunos, que eram professores que tinha experiência pra passar e você deu oportunidade de fala. Então você escutou e deu teu suporte a partir daquilo que foi pontuado, falta muito isso, né? O nosso “amigo” [Elizandra falou amigo fazendo gesto de aspas com as mãos] o Feder, ele parte de uma realidade maluca empresarial dele, completamente fora da realidade da escola e não escuta ninguém. Ele a Adriana, eles não querem escutar, eles não escutam os sindicatos, eles não escutam os diretores, eles não escutam os professores. Eles estão lá num mundo ridículo e virtual deles criando propostas, pregando as próprias propostas, por isso eu não vou na webinar dele, porque ela é louca, ela é completamente fora do contexto. (ELIZANDRA, 2021)

Elizandra menciona a forma como percebe o posicionamento do secretário da SEED/PR e da Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar Adriana Kampa (atualmente afastada do cargo), condizentes com uma proposta de administração de empresas, desconexas dos princípios que regem o interesse dos educadores. Affonso aponta uma percepção semelhante à de Elizandra, ainda que não identifique os

agentes, pois aborda suas percepções a partir dos movimentos recentes na Educação, mas de toda forma entre os dois entrevistados atuantes na Educação Básica existe o alinhamento dessas percepções sobre a gestão mais recente da SEED/PR. Chegando ao final da entrevista, pedi para que a Elizandra indicasse um pensador que ela considerasse útil para pensar a realidade educacional brasileira:

Assim... pensador pra fazer uma análise crítica da Educação brasileira, não tenho nada assim [pequena pausa], específico assim não. Agora, quem me inspirou um pouco, embora eu seja bastante sonhadora assim, mas que me inspirou um pouco na minha prática pedagógica, que eu li algumas coisas, comprei alguns livros, mais atual, foi o Edgar Morin.

[...]

O Morin, ele tem uma ideia do... do [pequena pausa], não ensinar Filosofia, mas ensinar filosoficamente e das matérias que são globalizantes, do novo tempo. Então... é, o Morin me inspirou em muita coisa, em termos de Educação, o Bauman também né? Com a questão dessas realidades líquidas e do trabalho da pós-modernidade que a gente vive. Mas, eu acho que o Morin foi bastante inspirador, até porque eu sou de Filosofia, então... e ele trabalha [reorganização de frase], coisa mais engraçada: as matérias que pro Morin são definitivas na Educação, são as matérias globalizantes, que são exatamente as que foram penalizadas no... [ela diz referindo-se a redução da carga horária das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Arte no ano de 2021 na rede estadual de ensino do Paraná].

Filosofia, Arte e Literatura, que são as matérias que veem o mundo como um todo, elas sintetizam uma época né? Em um quadro você sintetiza a história de uma época, você consegue ver todos os valores de um so... [reorganização de frase], se você souber ler aquela obra de arte, você tem que saber História, você tem que saber Filosofia, você tem que saber a ciência daquela época, como que os huma [reorganização de frase], as pessoas encaravam aqueles assuntos. É psicologia de uma época, então... e ele fala muito sobre focar, que foi exatamente no caso o que o governo fez, ele fala em focar nas disciplinas que são globalizantes, o Morin. (ELIZANDRA, 2021)

Ainda que eu tivesse optado por seguir com uma abordagem da percepção da entrevistada em relação a Sociologia, rompi com a ordem dos temas selecionados por entender que naquele momento o diálogo fluiria de um modo mais objetivo (PORTELLI, 2012) e perguntei sobre a diferença que ela percebe na Sociologia ensinada no Ensino Superior e na Educação Básica:

Eu acho que assim, quando você está na faculdade você vai estudar afundo conceitos, teorias, pensadores e desenvolver o máximo a cada área. Se você for pra uma Federal, principalmente, porque na PUC é um pouquinho diferente você foca numa área que você quer aprender e desenvolve esses pontos profundamente. Em certo sentido, eu acho que a PUC prepara um pouco melhor os professores, porque tem aquele esquema de escola particular, com uma grade fixa de disciplinas pedagógicas que tem nos cursos de licenciatura e em certo sentido te dá uma base um pouco melhor pra ir pra uma sala de aula. Os professores da Federal são maravilhosos, são fantásticos, mas eles são muito fechados naquilo que eles estão interessados no momento, eles não saem daquilo, então não tem uma grade curricular completa pra formar professores. Mas enfim, quando eu estou na

universidade é isso: estou tendo conhecimentos teóricos e desenvolvendo conceitos e eu acho que quando a gente vem pro Ensino Médio não é essa a função das disciplinas, não é pra fazer o aluno decorar o mito da caverna, mas sim entender o que Platão estava dizendo com isso e ajudar seu aluno a perceber isso. Então eu acho que na Filosofia, na Sociologia, enquanto você está lá desenvolvendo conceitos e fazendo pesquisa, quando você traz pro Ensino Médio é pra lidar com a realidade do mundo, é concreto, é como eu uso Durkheim pra entender o mundo que eu vivo? Não interessa Durkheim por Durkheim, Weber por Weber, Marx por Marx, mas é como que eu entendo essa sociedade. Tem alunos que não vão nem fazer faculdade, nem se manter nessa área, então não adianta insistir em memorização de termos, conceitos e nomes. Lógico que é importante em um vestibular o aluno saber quem falou o quê, mas você saber que teu aluno desenvolveu uma crítica social, que de repente ele chegou completamente ignorante, mas depois ele está lá no Facebook superconsciente, ou participando de algum movimento. Eu adoro ver algumas alunas negras minhas, que entram na sala super encolhidas, alisando o cabelo, de repente estão assumindo seus afros, participando de movimento social, falando sobre feminismo negro, isso é tão bom e é tão importante saber que você contribuiu um pouquinho, mesmo que ela não saiba qual é o discurso da Angela Davis, entendeu? Elas vão ler a Davis se isso interessar pra elas depois, mas é mais esse despertar para as questões sociais, muito mais importante do que saber o nome do teórico. Agora, se você está preparando o seu aluno pra vida, que é o princípio da escola pública, ele não precisa saber se foi Weber, Durkheim ou Marx, desde que ele tenha uma postura crítica pra vida. Alguns alunos vão parar no Ensino Médio e mais importante do que saber alguns pensadores, é ter crescido e aprendido alguns valores críticos.

[...]

Mais importante do que o aluno lembrar do Durkheim é que saiba que a sociedade está tentando moldar ele o tempo todo e que na maior parte do tempo a gente não para pra pensar nas coisas que a gente faz; que ele reconheça influência da família, dos amigos. É muito mais importante que o aluno reconheça isso, do que saber a frase teórica que ele vai esquecer depois da prova.

Tendo essa exposição, encerro as interlocuções mais diretas das opiniões dos entrevistados no que se refere as formações continuadas e a particularidade da Sociologia na Educação Básica. Elizandra foi muito enfática nas críticas que teceu a gestão da SEED/PR no governo de Ratinho Jr., indicando uma percepção muito alinhada a de Affonso sobre o perfil geral de discurso empresarial presente nas formações continuadas recentes. A visão da última entrevistada sobre a Sociologia na Educação Básica exhibe um contrassenso, pois no início de nosso diálogo ela indicou que percebia os professores de Sociologia mais bem preparados para a Educação Básica do que os professores de Filosofia, mas nas perguntas finais descreveu que identificava a falta de habilidade de alguns licenciados em Ciências Sociais para transpor o conhecimento acadêmico à linguagem acessível para os jovens que estudam no Ensino Médio. É possível identificar que essa contradição se interliga com dois momentos que a entrevistada está construindo exemplos comparativos, como ferramentas para expor suas ideias em perguntas distintas. No contexto da entrevista,

é possível entender que a entrevistada estava argumentando sob diferentes frentes, sem invalidar suas duas afirmações. De toda forma, Elizandra descreve o papel do professor como alguém que precisa dominar as complexidades teóricas da área, mas deve insistir em demonstrar para seus estudantes os aspectos práticos do olhar sociológico para os elementos que compõe a sociedade.

As entrevistas compuseram grandes esforços em todas as etapas, desde a separação dos elementos da composição metodológica, para a realização das conferências gravas até as horas empenhadas na transcrição dessas fontes. Trabalhar com as fontes horais, é optar por construir uma análise que considera sujeitos, narrativas distintas, aprendizado e criação de vínculos empáticos (PORTELLI, 2016). Considero que essas exposições dão conta de dimensionar as experiências ausentes (THOMPSON, 1981) não apenas na oficialidade documental, mas também na forma como as escolhas políticas para a Educação paranaense (HORN; *et. al.* 2020) têm silenciado os professores. Dessa forma, pensar aquilo que cada um dos professores entende por formação continuada e Sociologia na Educação Básica, nos ajuda a entender o papel social (HELLER, 2014) que cada entrevistado se vê exercendo.

## 6 Considerações Finais

Chegando ao final da pesquisa, devemos retomar alguns elementos presentes em nossa proposta de investigação, passando por uma breve contextualização do processo de pesquisa e finalizar nossas considerações. Com o objetivo de pensar nas formações continuadas, sob um ponto de vista relacionado a Sociologia, iniciei uma busca por fontes que ajudassem a contextualizar formações específicas. Logo, identifiquei as dificuldades impostas na premissa que tentava sustentar essa proposta de investigação e com o atravessamento de alguns processos acadêmicos reinventei o significado dessa pesquisa, passando a trabalhar com os olhares de professores de Sociologia sobre as formações continuadas ofertadas pela SEED/PR. A ideia central passou a ser: entender como professores de Sociologia veem as formações continuadas, sem que estes necessariamente entendam os processos que esses cursos passam até lhes ser apresentados.

Como intuito descrito acima, reservamos o seguinte elemento problematizador para conduzir a pesquisa: qual a percepção de professores de

Sociologia sobre as formações continuadas no Paraná e sobre a sua disciplina na Educação Básica? Contando com três objetivos específicos: contextualizar o olhar docente sobre as estruturas educacionais; apresentar os programas de formação continuada ofertados pela SEED/PR entre os anos de 2003 e 2020; analisar as percepções dos professores entrevistados sobre a formação continuada e a Sociologia na Educação Básica.

O primeiro objetivo específico foi realizado no capítulo 2 da dissertação, no qual procurei relacionar minha trajetória acadêmica e profissional na docência, para compor os elementos que podem ser importantes sobre as formações continuadas na visão de um professor. Amparado na perspectiva de construir uma autobiografia docente (BUENO, 2002), integrei diversos elementos relacionados a minha trajetória na Educação Básica, passando para a minha relação com a Sociologia, chegando nas experiências que tive com as formações continuadas, até ingressar no ProfSocio. Nesses movimentos foi possível inserir o conceito de papel social (HELLER, 2014), como a primeira lente teórica que faz parte das categorias escolhidas para auxiliar nas análises por toda pesquisa.

O segundo objetivo específico se desdobrou entre os capítulos 3 e 4, que foram fundamentalmente bibliográficos e de análise documental. No terceiro capítulo fizemos um levantamento histórico dos programas de formação continuada nos governos de Requião (2003-2010) e da criação de um campo para a Filosofia e para a Sociologia no currículo do Ensino Médio, mesmo antes da obrigatoriedade dessas disciplinas no território nacional (BRASIL, 2008a). Como o capítulo gera uma quebra em relação a forma de exposição do texto na parte anterior da dissertação, inseri a fala de uma das entrevistadas na página introdutória do capítulo, com o objetivo de demonstrar o movimento que realizaremos: apresentando as estruturas para seguir considerando as subjetividades dos períodos e eventos abordados. Dessa forma o fragmento do texto não foi analisado nessa apresentação inicial, servindo apenas como uma ilustração narrativa. Dentro os programas de formação continuada criados no governo Requião, podemos destacar o Folhas, o Livro Didático Público, o IDEB-itinerante e o PDE, como parte dos principais legados do ex-governador na Educação paranaense.

O quarto capítulo foi composto pela apresentação das formas políticas optadas por Beto Richa dentro de seu projeto educacional para o Paraná, a partir da maneira como este significou as formações continuadas em seus dois mandatos, junto



as ofertas de Ratinho Jr para a formação continuada dos professores em dois anos de mandato. Nesse capítulo, a instrução da fala do segundo entrevistado foi inserida na apresentação, com o objetivo de servir novamente como figura ilustrativa. Conseguimos identificar a drástica redução de programas de formação continuada nos governos de Beto Richa, com reduzidas especificidades disciplinares nas poucas ofertas existentes.

A marca impressa das formações continuadas nos governos de Richa, foram as formações em ação e formação em ação disciplinar, cuja oferta era pontuada nos calendários escolares oscilando entre seis e duas ofertas anuais a depender dos calendários, entre os anos de 2011 e 2018. O PDE foi instituído como um importante programa de formação continuada no governo Requião, garantindo retorno dos professores aos bancos universitários e afastamento pago das obrigações dentro das escolas, para dedicação à pesquisa. Além da proposta que assume um caráter de destaque no Brasil (FURLANETE, 2019), o PDE possibilitava a progressão vertical da carreira docente, sendo o único caminho para que os professores da rede estadual atingissem o último nível da carreira (PARANÁ, 2010a). Em 2018, não houve seleção de professores para novas turmas de PDE, apenas uma PSI para equivalência de cursos *stricto sensu* (PARANÁ 2018a), ou seja, apenas professores que possuíam a titulação de mestrado ou doutorado poderiam se candidatar para equivaler seus cursos no PDE entregando apenas o trabalho final para obter a certificação do PDE. Essa estratégia rompe com toda a proposta inicial do programa, que em sua regulamentação (PARANÁ, 2010a) prevê o incentivo dos professores como pesquisadores, retirando os mesmos temporariamente da sala de aula para pensar academicamente na sua atuação profissional, retornando para as escolas com uma proposta interventiva respaldada pela aprovação de uma banca avaliadora.

Durante toda exposição dos programas de formação continuada, se tornou possível afirmar que os governos de Richa proporcionaram um grande esvaziamento das formações continuadas (FURLANETE, 2019), pela opção de maior aderência com o neoliberalismo enquanto prática política na operacionalização da Educação paranaense (HORN; *et. al.* 2020). Pensar na descaracterização do PDE, pode nos ajudar a dimensionar alguns aspectos mais conclusivos para essas identificações, uma vez que o PSI de validação de cursos *stricto sensu* (PARANÁ 2018a) marcou o ponto final desse programa.

A maior parte dos professores que atuam nas escolas públicas da rede estadual paranaense, tem como teto de formação acadêmica a pós-graduação *lato sensu*. Em relação a essa afirmação, é possível considerar as condicionalidades da carreira docente (nas escolas estaduais), uma vez que no Paraná a pós-graduação *lato sensu*, serve para pontuação dos professores em contrato por PSS e para as progressões iniciais dos professores efetivos. Cursos *stricto sensu*, não agregam progressões na carreira dos professores de forma direta, isto é, existe um processo de validação dos cursos de mestrado para os professores do QPM, porém necessita de um processo de validação no PDE. Dessa forma, pensaremos nas possibilidades de ingresso dos professores da rede estadual em cursos de mestrado nas IES públicas do Paraná, uma vez que as universidades particulares representam significativa onerosidade no orçamento dos docentes.

Entre as Universidades públicas do Paraná estão: Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), A Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Todas essas instituições possuem cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, ou contam com mestrados profissionais, sendo estes últimos entendidos como formação continuada, ainda que não agreguem diretamente no progresso da carreira docente.

A UNESPAR agrega dois mestrados profissionais: em Ensino de História (ProfHistória, no Campus de Campo Mourão), em Filosofia (no Campus de União da Vitória) e dois programas de mestrado acadêmico: em Educação Matemática (no Campus de Campo Mourão) e outro em Ensino: “Formação docente interdisciplinar” (no Campus de Paranavaí). A UEPG conta com os programas de mestrado acadêmico em: Ensino de Ciências e Educação Matemática; Educação (mestrado e doutorado) e com os mestrados profissionais em: Ensino de Física, Ensino de História (ProfHistória), Matemática (ProfMat). A UENP conta com mestrado acadêmico em Educação (no Campus de Jacarezinho), um mestrado profissional em Ensino (no Campus de Cornélio Procopio) e um mestrado profissional em Letras (ProfLetras, no Campus de Jacarezinho). A UEL tem mestrado acadêmico e doutorado em Educação, e os seguintes programas de mestrado profissional: Letras Estrangeiras Modernas,

Letras, Sociologia (ProfSocio), Ensino de Física, Ensino de Matemática (ProfMat) e Química. A Unioeste conta com mestrado acadêmico e doutorado em Educação (nos Campus de Cascavel e Francisco Beltrão, neste último apenas mestrado), mestrado em Ensino (no Campus de Foz do Iguaçu) e dois programas de mestrado profissional: em Letras (ProfLetras) e em Matemática (ProfMat), ambos no Campus de Cascavel. A UNICENTRO tem um mestrado acadêmico em Educação (no Campus de Guarapuava) e um mestrado profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (no Campus Cedeteg, em Guarapuava). A UEM conta com programa de mestrado acadêmico e doutorado em Educação, mestrado acadêmico e doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática, mestrados profissionais em: Ensino de Física, Ensino das Ciências Ambientais, Ensino de História (ProfHistória), Ensino de Matemática (ProfMat) e em Letras (ProfLetras). A UFPR conta com mestrado e doutorado em Educação, mestrados profissionais em: Educação: Teoria e Prática de Ensino, Ensino de História (ProfHistória), Filosofia (ProfFilosofia), Ensino de Matemática (ProfMat), Ensino de Biologia (ProfBio), Química (ProfQuímica), Ensino das Ciências Ambientais e Sociologia (ProfSocio). Por fim, a UTFPR conta com os programas de mestrados profissionais em: Ensino de Física (nos Campus de Campo Mourão e Medianeira) e Ensino de Ciência e Tecnologia (nos Campus de Curitiba e de Ponta Grossa).

Considerando a apresentação aos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades públicas do Paraná, algumas constatações se tornam possíveis. A primeira delas é que entre todos os programas citados estão distribuídos entre 14 municípios paranaenses. Considerando que o Paraná tem 399 municípios, nos quais se localizam escolas estaduais (ainda que não em todos), se tem uma realidade de muitos professores que residem em localidades afastadas das instituições de ensino superior com ofertas *stricto sensu*. Outro fator significativo, se encontra na necessidade de estudar algo que demonstre aplicabilidade no cotidiano do trabalho docente, tendo uma variedade de ofertas dos mestrados profissionais, porém, são poucos que conseguem agregar professores de diversas disciplinas escolares. Se por um lado é desejável a constituição de discussões acadêmicas acerca da forma como as diversas ciências são abordadas na educação básica, a impossibilidade de contemplar todas as áreas em programas distintos acaba não garantindo a participação de muitos professores nos programas ofertados.

Como mencionado anteriormente, existem também os programas de pós-graduação *stricto sensu* nas instituições de ensino superior privadas, mas estas oferecem ainda mais desafios: o primeiro pela questão financeira, uma vez que uma parcela significativa da renda do professor fica comprometida com o pagamento do mestrado. O Segundo fator está localizado no caráter de centralidade urbana a qual as instituições de ensino superior privada dependem, para manutenção de cursos de graduação e pós-graduação, com base na rentabilidade que estes devem oferecer para estas instituições.

A partir da sistematização dos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas IES públicas do Paraná, torna-se possível qualificar as percepções iniciais sobre o desmonte no PDE promovido no governo Beto Richa, no qual houve um afastamento dos professores das questões intelectuais intrínsecas em suas formações. Esse movimento foi possibilitado pela escassez de ofertas de formações continuadas específicas, que desde 2011 passou a existir principalmente no PDE. Quando o referido programa foi descaracterizado de suas intenções iniciais, de contribuição para a formação e subida na carreira (FURLANETE, 2019), deixou os professores da rede estadual desprovidos de possibilidades formativas específicas. Com esse cenário estabelecido, Ratinho Jr assume o governo paranaense dando continuidade aos esvaziamentos formativos do governo Richa. Mesmo com apenas dois anos de gestão abordados, Ratinho Jr não criou nenhum programa formativo, renomeando as semanas pedagógicas para “estudo e planejamento” e retirando dos calendários escolares os poucos dias de formação continuada que existiram até 2018. Na página oficial da SEED/PR, podemos encontrar links para conferências ao vivo organizadas pelos técnicos pedagógicos da SEED/PR, mas não existe qualquer indicativo de que os professores que acompanharem esses eventos serão certificados.

Considerando que o objeto de pesquisa é delimitado pelo recorte temporal entre os anos de 2003 e 2020 tivemos, nesse sentido, a justificativa para a relação de aproximar os olhares dos professores de Sociologia para pensar nas formações continuadas. A partir do ano de 2003, uma série de programas de formação continuada foram criados pela gestão da SEED/PR no governo de Requião, junto também ao notável esforço para criação de um campo para a Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Dessa forma, a escolha pelo olhar dos professores de Sociologia se deve aos recortes temáticos que precisamos fazer para elaborar a proposta de pesquisa, mas um movimento semelhante aproximando as formações continuadas

aos olhares de professores de Filosofia poderia ser feito também. Com essa perspectiva em mente, entrevistei três professores de Sociologia visando adentrar em suas percepções sobre a própria disciplina e as formações continuadas.

Tendo interrelacionado as entrevistas desde a exposição dos perfis dos entrevistados, conseguimos extrair consensos e dissensos em torno da Sociologia na Educação Básica e das formações continuadas. Relacionar o trabalho de Valéria, que junto a outros professores, escreveu o Livro Didático Público, com o relato de Elizandra que recebeu esse material e partir dele pode sistematizar suas aulas de Sociologia, é um demonstrativo importante de circulação do trabalho docente na produção e recepção de um instrumento pedagógico. Nesse sentido, é interessante retomar a entrevista de Hutner (DARCIE, 2012) afirmando a preocupação que a gestão da SEED/PR teve, entre os anos de 2003 e 2010, na criação de instrumentos pedagógicos que fossem pensados pelos professores e públicos para todos tivessem acesso.

Podemos considerar as DCE (PARANÁ, 2008), que foram propostas pelos técnicos pedagógicos dentro da SEED/PR, passando por diversas lapidações junto aos professores da rede estadual por intermédio do IDEB-Itinerante. Utilizando o exemplo particular das entrevistadas em relação ao livro didático de Sociologia, é possível identificar uma série de processos formativos criados a partir de 2003 que serviram para a construção de instrumentos para o professor, seja com os materiais didáticos ou na organização do currículo. Dessa forma, conseguimos perceber que as declarações de Hutner (DARCIE, 2012) se assemelham a percepção dos professores sobre os materiais produzidos a partir de 2003 e da importância que estes tiveram na introdução da Sociologia. Identificamos que o Livro Didático Público e as DCE foram programas que contemplaram todas as disciplinas da Educação Básica, mas foram instrumentos elementares para a organização de professores na organização dos PTD e na materialidade cotidiana da organização das aulas nas disciplinas de Sociologia e Filosofia.

Elizandra e Affonso conseguiram dar mais detalhes sobre a maneira como as formações continuadas vem assumindo um caráter diretamente atrelado aos resultados esperados das escolas, sem preocupações aparentes de respaldo ou auxílio no trabalho cotidiano docente. Atingir a dimensão cotidiana, significa abordar a maneira como as estruturas da política educacional paranaense delimitam as possibilidades de ação dos professores da Educação Básica na rede estadual. De

acordo com as concepções de Heller (2014) a cotidianidade como possível de ser acessada, nesse caso, quando consideramos os sujeitos que fazem parte das estruturas, adentrando as perspectivas subjetivas que demonstram os impactos das determinações que diferentes projetos políticos educacionais para o Paraná tiveram na vida dos professores. Nesse sentido, o reconhecimento da gestão de Roberto Requião como um diferencial na administração da educação pública esteve presente em todas as entrevistas, que principalmente com os últimos entrevistados, tivemos os relatos mais determinantes nos últimos anos.

Nesse sentido, retornamos ao problema inicial para o qual não é possível apontar um único caminho em comum que integre os três pontos de vista a respeito da Sociologia na Educação Básica e das formações continuadas. Entre Florestan Fernandes, Diane Ravitch e Edgar Morin, tivemos diferentes indícios de como os entrevistados percebem caminhos luminosos para pensar na Educação. A multiplicidade das visões, que de alguma forma foi contemplada nas propostas de formação continuada entre os anos de 2003 e 2010, passando nos dez anos seguintes sendo descentralizada dos professores, estando cada vez mais próxima de uma cobrança por resultados que ofereçam os melhores resultados nos índices que avaliam a qualidade educacional, conforme Affonso e Elizandra apontaram nas similaridades de seus argumentos. Com essas bases perceptivas, identificamos a formatação de uma oferta de Educação que ignora a necessidade de valorização e reconhecimento dos saberes implícitos na formação do professor (SAVIANI, 1996).

As formações continuadas, podem ser entendidas como a oferta que o Estado propõe para o professor a partir das competências que o projeto político vigente considera necessário para a instrumentalização desse profissional. Se entre os anos de 2003 e 2010 foram ofertadas possibilidades de reflexão das práticas docentes, por intermédio da pesquisa e construção coletiva de ferramentas pedagógicas públicas, os relatos nos permitem dimensionar que as atuais conjunturas da Educação paranaense estão atreladas com a apresentação de resultados positivos que se relacionam com altos índices de aprovação e redução da evasão escolar. O afastamento do professor enquanto um intelectual de sua área de atuação é estratégico, pois o docente é entendido como um trabalhador que recebe um salário para ofertar os melhores resultados possíveis e nesse sentido a reflexão da prática em sala de aula não ocupa espaço nesse projeto político educacional. Essa quebra de relações no tratamento dos professores é apontada pelos dois últimos

entrevistados, quando comentam sobre a ineficiência das formações, quando Elizandra demonstra a falta de identidade com os aplicadores dos cursos de formação continuada e quando Affonso afirma que o projeto educacional dos governos de Richa e Ratinho Jr são contrários aos interesses docentes. Esses elementos confirmam a hipótese inicial de que os professores foram entendidos de formas diferentes entre as gestões, sempre indicando os governos de Richa e Ratinho Jr como aprofundadores do afastamento dos professores na construção das suas formações.

De acordo com esse cenário, a Sociologia perde espaço, assim como a Filosofia e as Artes. Sobre as reduções das aulas nessas disciplinas, Affonso indicou que a disciplina perde importância para as visões que as gestões da SEED/PR implementam a partir de 2010, indicando que a potencialidade crítica de interpretação sociedade não é algo que faz sentido em meio as buscas por afirmações de resultados favoráveis para o IDEB. Elizandra, usou sua leitura de Morin para assegurar que disciplinas como Filosofia, Artes e Sociologia perdem espaço quando a reflexividade sobre o todo das relações sociais não é contemplada, porque segundo a entrevistada, não é o objetivo dos últimos governos do Paraná proporcionar qualquer desenvolvimento que não seja uma posituação nos índices de aprovação. Enquanto Valéria descrever o “não lugar” da Sociologia (2021), afirmando que a disciplina perde espaço por sintomas estruturais da constituição do Estado brasileiro, que cria espaços restritivos para a circulação do conhecimento.

Essas respostas, quando inseridas na sequência das apresentações bibliográficas sobre os temas abordados, reforçam a riqueza sociológica das múltiplas possibilidades de interpretação dos laços societários. A captura desses olhares, por intermédio das entrevistas, demonstra a fragilidade com que as formações continuadas têm sido conduzidas do ponto de vista pedagógico, uma vez que desprezam o empirismo (THOMPSON, 1981) e não partem da realidade educacional para sua constituição (SAVIANI, 1996). Com esse cenário, a negação de um espaço para a Sociologia nas salas de aula da Educação Básica se torna uma consequência de um projeto educacional, entendida pelos professores que rejeitam a cristalização das suas funções (HELLER, p. 132) como meros reprodutores das normativas oficiais, assumindo um papel de defensores da Sociologia como um bem negligenciado pelo Estado.

Ao final da pesquisa, conseguimos identificar a forma como a SEED/PR conduziu a criação de um campo para a Sociologia, quando esteve composta por

educadores em seus principais cargos técnicos, sendo capaz de criar programas que permitiam a participação de professores em todas as duas etapas. A partir do ano de 2010, o desenho institucional das formações continuadas revelou o início de um largo processo de esvaziamento de ofertas e particularidades disciplinares, chegando ao ponto que a Sociologia se perde perante os interesses educacionais que passam a ser projetados no Paraná. Heller (2014), Thompson (1981) e Saviani (1996), nos ajudaram a sair da análise estrutural acolhendo os relatos dos entrevistados. Com esse auxílio teórico, realizamos um movimento analítico que expõe o abandono das questões pedagógicas, para dar espaço à construção de um projeto educacional que ignora as os professores como portadores de conhecimentos, na tentativa de afirmá-los como aprovadores de alunos e responsáveis pelos problemas relacionados a evasão escolar. Nesse sentido, as formações continuadas revelam a compreensão de que nas duas últimas gestões da SEED/PR o professor não é entendido como um intelectual e os alunos são meros números que precisam representar um saldo positivo no IDEB. Essa visão do papel do professor, ignora completamente as Valérias, Affonsos e Elizandras, que de diferentes formas integram o campo educacional, realizando movimentos cotidianos como agentes políticos, intelectuais, pesquisadores, cujas composições subjetivas extrapolam a ideia de cristalização limitadora imposta nessa leitura institucional.



## REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v4i1.405. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BARAVIEIRA, D. A. Universidade do Professor – Faxinal do Céu: O grau de satisfação em relação aos eventos de capacitação docente na opinião dos professores do Núcleo Regional de Educação de Umuarama. 2002. 108 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84091/227793.pdf?sequence=1>.

BRASIL, Lei nº 11.684, 02 de junho de 2008a. 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**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 15 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_, Lei nº 11.738, 16 de julho de 2008b. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso em: 03 de agosto de 2021.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 28, n.

1, p. 11-30, junho 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022002000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022002000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 de abril de 2020.

BUENO, Z. de P; CARNIEL, F. O ENSINO DE SOCIOLOGIA E OS SEUS PÚBLICOS. **Educ. Soci.** [online]. v. 39, n. 144, pp. 671-685, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dvFp4SqPgMCj9zyLSDz7XNj/?lang=pt>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

CARAZZAI, E. H. Após protestos, secretário de Educação de Richa deixa cargo. **Folha de S. Paulo**. 6 de maio de 2015. Disponível em: <<https://m.folha.uol.com.br/poder/2015/05/1625396-apos-protestos-secretario-de-educacao-de-richa-deixa-cargo.shtml?mobile>>. Acesso em: 02 de julho de 2021.

CARNIEL, Fagner. **A invenção (pedagógica) da surdez: sobre a gestão estatal da educação especial na primeira década do século XXI**. 173f. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

\_\_\_\_\_. Agenciar palavras, fabricar sujeitos: sentidos da educação inclusiva no Paraná. **Horizontes Antropológicos** [online]. 2018, v. 24, n. 50, p. 83-116. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-71832018000100004>>. ISSN 1806-9983. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832018000100004>. Acesso em: 30 de julho de 2021.

COMANDANTE GERAL DA POLÍCIA MILITAR DO PR ENTREGA O CARGO, DIZ GOVERNO. **G1**. 07 de maio de 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/05/comandante-da-policia-militar-do-pr-entrega-o-cargo-diz-governo.html>>. Acesso em: 01 de julho de 2021.

DARCIE, P. Projeto Folhas e o Livro Didático Público. *In*: PRETTO, N. D. L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. **Recursos Educacionais Abertos: políticas colaborativas e políticas públicas**. São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. Disponível em: <<https://livrorea.aberta.org.br/wp-content/uploads/2012/05/REA-hutner.pdf>>. Acesso em: 10 de julho de 2021.

DUARTE, L. F. **O Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR): permanência e avanço em relação às políticas de formação continuada dos anos 1990**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2017. Disponível em: [http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3429/5/Luzia\\_Duarte2017.pdf](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3429/5/Luzia_Duarte2017.pdf). Acesso em: 02 de agosto de 2021.

ENS, Romilda Teodora; ROMANOWSKI, Joana Paulin. AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO "ESTADO DA ARTE" EM EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**: Curitiba. v. 06, set-dez. 2006. p. 37-50. ISSN: 1518-3483. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 08 de setembro de 2020.

Formação em Ação. **SEED/PR**, sem data. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=855>. Acesso em: 01 de julho de 2021.

FIM DA GESTÃO DA MALDADE NA SEED? **APP Sindicato**. 10 de abril de 2018. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/fim-da-gestao-da-maldade-na-seed/>. Acesso em: 02 de julho de 2021.

FINALMENTE! PROFESSORES(AS) APROVADOS(AS) NO CONCURSO DE 2013 SERÃO CONTRATADOS. **APP Sindicato**. De fevereiro de 2017. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/finalmente-professoras-aprovadas-no-concurso-de-2013-serao-contratados/>. Acesso em: 02 de julho de 2021.

FURLANETE, K. L. V. R. de S. **As políticas de formação continuada no Paraná e a precarização do trabalho docente: um estudo dos governos Richa (2011-2018)**. 2019. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt; SCHNECKENBERG, Marisa. Percurso histórico das políticas de formação continuada paranaense: características e

experiências de 1999 a 2006. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 81-107, jan. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9741/6593>>. Acesso em: 04 set. 2020. doi:<https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9741>.

GONÇALVES, M. D. de. S. et al. A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná. **Educar em Revista**, v. 21, n. 2. Especial, p. 71-99, 2003.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Programa DEB-Itinerante capacitou 58 mil professores desde maio de 2007. **SEED/PR**, 2008a. Disponível em: <<https://gov-pr.jusbrasil.com.br/noticias/403757/programa-deb-itinerante-capitou-58-mil-professores-desde-maio-de-2007?ref=amp>>. Acesso em: 12 de setembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Jornal do Estado destaca eficiência das televisões multimídias do Governo do PR. **SEED/PR**, 2009. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Jornal-do-Estado-destaca-eficiencia-das-televisoes-multimidias-do-Governo-do-PR#>>. Acesso em: 18 de julho de 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação vai processar quem divulgar mentiras sobre as tvs multimídia. **SEED/PR**, 2008b. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-da-Educacao-vai-processar-quem-divulgar-mentiras-sobre-tvs-multimidia>>. Acesso em: 18 de julho de 2021.

GOVERNO RICHÁ PROMOVE UM ROMBO NA PARANAPREVIDÊNCIA. **APP Sindicato**. 19 de março de 2018b. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/governo-richa-promove-um-rombo-na-paranaprevidencia/>>. Acesso em: 01 de julho de 2021.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. 10ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2014.

HORN, G. B.; MENDES, A. A. P.; REZENDE, E. T. de. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense. **Roteiro: Joaçaba**, v. 45, 19 maio 2020. Disponível em:

<<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22393>>. Acesso em 27 de maio de 2020.

JOST, A. Políticas públicas para formação continuada do professor do ensino médio: governo Roberto Requião, 2003-2010. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <<https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1447>>. Acesso em: 03 de maio de 2020.

JUSTUS, M. B. Programa de formação continuada de professores no Estado do Paraná na modalidade de Semanas Pedagógicas 2007-2014: uma análise a partir da avaliação dos pedagogos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1195/1/Michelle%20Barreto%20Justus.pdf>>. Acesso em: 03 de julho de 2021.

LIMA, A. B.; VIRIATO, E. O. As políticas de descentralização, participação e autonomia: desestatizando a educação pública. In: GT Estado e Política Educacional, 2000, Caxambu. Políticas, Gestão e Financiamento da Educação, 2000. p. 187-206. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0523t.PDF>>. Acesso em: 06 de setembro de 2020.

LIMA, E. P. S. O Neoliberalismo no Paraná: um resgate histórico. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 11, p. 109-124, 2007. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2225/1706>>. Acesso em: 04 set. 2020.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 251-260, set./dez. 2015.

MORAES, Amaury César de. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011.

MUDANÇA NA PARANAPREVIDÊNCIA MOTIVA PROTESTOS NO PR; ENTENDA.

**G1.** São Paulo, 29 de abril de 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/04/mudanca-na-paranaprevidencia-motiva-protestos-no-pr-entenda.html>>. Acesso em: 02 de julho de 2021.

NRE INICIA CICLOS DE FORMAÇÃO DISCIPLINAR PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **NRE/SEED.** Campo Mourão, 09 de maio de 2018. Disponível em: <<https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=14281>>.

Acesso em: 08 de agosto de 2021.

OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum Education**, [online], vol. 35, núm. 2, jul-dez, 2013, p. 179-189

PARANÁ. Anexo Resolução nº 5185/2016, sem data de publicação – Estabelece o Calendário Escolar 2017. **SEED/PR.**

\_\_\_\_\_. Assembleia Legislativa do. Projeto de Lei nº 252/2015a – revisão do Plano de Custeio. Disponível em: <<http://www.paranaprevidencia.pr.gov.br/modules/noticias/makepdf.php?storyid=487>>. Acesso em: 02 de julho de 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4482, 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 Paraná.** Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4482-2005-parana-implantado-o-programa-de-desenvolvimento-educacional-pde-que-disciplina-a-promocao-e-progressao-do-professor-no-nivel-iii-da-carreira>>. Acesso em: 17 de julho de 2021.

\_\_\_\_\_. Edital nº 54/2018, de 30 de agosto de 2018a. 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. **SEED/PR.**

Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde/2018-2019/aproveitamento/edital\\_542018.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde/2018-2019/aproveitamento/edital_542018.pdf). Acesso em 02 de agosto de 2021.

\_\_\_\_\_. 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 Paraná**. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=7470&codItemAto=120091#120091>. Acesso em: 04 de setembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar n  130, 14 de julho de 2010a. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. **Diário Oficial do Paraná**. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=56184&codItemAto=434917>>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar n  174, 03 de julho de 2014<sup>a</sup>. 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 Paraná**. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=124212&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 03 de agosto de 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução n  1717/2018, de 24 de abril de 2018b. Dispõe sobre critérios de pontuação dos eventos de formação, de atualização e de aperfeiçoamento profissional, produção, avaliação de desempenho para os efeitos de progressão funcional do Professor da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. **SEED/PR**. Disponível em: [https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/3146/qpm\\_resolucao17172018gsseed.pdf](https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/3146/qpm_resolucao17172018gsseed.pdf). Acesso em 02 de agosto de 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução n  2007/2005, de 21 de julho de 2005. Dispõe sobre a formação continuada por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional e do programa de capacitação dos profissionais da educação da rede estadual de educação básica. **SEED/PR**. Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/244tit\\_Res\\_2007.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/244tit_Res_2007.pdf). Acesso em: 04 de setembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 3979/2010, 15 de setembro de 2010b – Estabelece o Calendário Escolar 2011. **SEED/PR.**

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4901/2011, de 09 de novembro de 2011 – Estabelece o Calendário Escolar 2012. **SEED/PR.**

\_\_\_\_\_. Resolução nº 7102/2012, de 26 de novembro de 2012 – Estabelece o Calendário Escolar 2013. **SEED/PR.**

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4235/2013, de 25 de setembro de 2013 – Estabelece o Calendário Escolar 2014. **SEED/PR.**

\_\_\_\_\_. Resolução nº 5372/2014, de 06 de outubro de 2014b – Estabelece o Calendário Escolar 2015. **SEED/PR.**

\_\_\_\_\_. Resolução nº 3660/2015, de 17 de novembro de 2015b – Estabelece o Calendário Escolar 2016. **SEED/PR.**

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4685/2017, de 19 de setembro de 2017 – Estabelece o Calendário Escolar 2018. **SEED/PR.**

\_\_\_\_\_. Resolução nº 5075/2018, de 31 de outubro de 2018c - Estabelece o Calendário Escolar 2019. **SEED/PR.**

\_\_\_\_\_. Resolução nº 9/2019, de 22 de janeiro de 2019a - Altera, conforme segue, as alíneas “a”, “b”, “c” e “d” do Inciso I, Art. 2.º, da Resolução n.º 5.075/2018 – GS/SEED, a qual estabelece para a rede estadual de Educação Básica o Calendário Escolar. **SEED/PR.**

\_\_\_\_\_. Resolução nº 3.592/2019, de 17 de setembro de 2019b – Estabelece o Calendário Escolar de 2020. **SEED/PR.**



\_\_\_\_\_. Resolução nº 5022/2020, de 15 de dezembro de 2020 - Estabelece o Calendário Escolar de 2021. **SEED/PR**.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Básica. **Manual folhas**. Curitiba, 2004. Disponível em: [http://www.diaadia.pr.gov.br/projetofolhas/arquivos/File/manuais\\_folhas/...pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/projetofolhas/arquivos/File/manuais_folhas/...pdf). Acesso em: 10 de junho de 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Básica. **Livro didático público**. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/projetofolhas/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>. Acesso em: 06 de junho de 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de formação continuada dos profissionais da educação**. Curitiba, 2003 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Básica. **Relatório sobre os programas folhas e livro didático público**. Curitiba, 2007 (mimeo).

PARRA, S. O PROCESSO DE CONVERSÃO DA IDÉIA DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM POLÍTICA EDUCACIONAL PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ (1983-2002). 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/19184/DISSERTACAO%20ARQUIVO%20UNICO%20JUN%202009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

PITON, I. M. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE: Reformas Educativas e Conflitos Docentes na Educação Básica Paranaense. 2004.

256f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253127>.

PORTELLI, A. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

\_\_\_\_\_. Tradução: RIBEIRO, Maria T. J., Revisão Técnica: FENELÓN, D. R. O que faz a história oral diferente. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S.l.], v. 14, set. 2012. ISSN 2176-2767. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11233/8240>. Acesso em: 03 de abril de 2020.

POSSI, E. H. de B. **Programa de desenvolvimento educacional - PDE/PR (2007-2009): um estudo sobre transformações e permanências**. 2012, 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000180315>. Acesso em: 02 de agosto de 2021.

RAMOS, S. G M. **O programa de desenvolvimento educacional do estado do Paraná e sua proposta de formação continuada: foco nos grupos de trabalho em rede**. 265 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000168376>>. Acesso em: 28 de julho de 2021.

SANTOS, M. B. dos. **O Pibid na área de ciências sociais: da formação do sociólogo à formação do professor de sociologia**. 2017, 290 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. **Formação do educador**. Vol. 1. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

SCHLESENER, A. H. Políticas públicas do livro didático: a experiência do Paraná. **Cadernos de pesquisa**, v. 3, n. 6, p. 49-52, 10 dez. 2008. Disponível em: <<https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/1956>>. Acesso em: 02 junho de 2021.

SILVA, I. L. F. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das ciências sociais/sociologia, no estado do Paraná (1970-2002)**. 2006, 286 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. Projeto qualidade no ensino público do Estado do Paraná (PQE): uma análise do malogro da qualidade total no ensino. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 32, n. 1, p. 55-61, 3 dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4228>>. Acesso em: 27 de julho de 2021.

SOUSA, S. E. de. A gestão educacional no Paraná 2011-2013. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/865>>. Acesso em: 02 de agosto de 2021.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.