Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP **https://repositorio.uenp.edu.br**

Programa de Pós-Graduação em Educação Dissertações

2023-03-30

Análise da formação continuada para a implementação do referencial curricular do Paraná na Rede Municipal de Ensino de Jacarezinho - PR

Santos, Franciele Rocha dos

Universidade Estadual do Norte do Paraná

https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/419

Baixado de Repositório Institucional UENP

UENP

PPEd

ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JACAREZINHO-PR

ANO

2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA

FRANCIELE ROCHA DOS SANTOS

ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JACAREZINHO-PR

JACAREZINHO
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO

FRANCIELE ROCHA DOS SANTOS

ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JACAREZINHO-PR

JACAREZINHO
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO

ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JACAREZINHO-PR

Dissertação apresentada por FRANCIELE ROCHA DOS SANTOS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientador (a): Profa. Dra. MARISA NODA

JACAREZINHO
2023

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

RS237a
a

Rocha dos Santos , Franciele
ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JACAREZINHO-PR / Franciele Rocha dos Santos ; orientadora Marisa Noda - Jacarezinho, 2023.
116 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2023.

1. Educação.. 2. Educação Básica.. 3. Gestão e Planejamento. . 4. Formação continuada. . 5. Currículo. Anos Iniciais.. I. Noda, Marisa, orient. II. Título.

FRANCIELE ROCHA DOS SANTOS

ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JACAREZINHO-PR

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Marisa Noda (Orientadora) – UENP

Prof. Drª. Maria José Ferreira Ruiz – UEL

Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza – UENP

Data de Aprovação: 30 de março de 2023

AGRADECIMENTOS

Tornar-me pesquisadora foi um dos maiores desafios de minha vida. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd/UENP), pela oportunidade e qualidade da formação ofertada.

A minha orientadora professora Drª. Marisa Noda, por me guiar no mundo da pesquisa, por toda paciência e por prontamente me ajudar sempre que a procurei. Aos professores que fizeram parte da minha banca, professor Dr. Antonio Carlos e a professora Drª. Maria José, que foram essenciais no processo de aprendizado e no direcionamento do meu trabalho.

Aos amigos e colegas de Programa da turma de 2021. A Jussara pela parceria nos trabalhos, contribuições espontâneas e nas trocas de experiências diversas tanto nas dificuldades e também nas alegrias por cada etapa vivenciada.

Aos meus amigos por sempre me apoiarem e me incentivaram a nunca desistir mantendo-se sempre presentes. Aline Roberta, minha amiga de infância, que durante meus estudos foi companheira em todas as etapas. Igor Lucas e a Sara, através de reflexões e visões de mundo que sempre me deram forças para vivenciar o mundo da pesquisa.

Aos meus pais, por me motivarem a estudar e pela educação que me proporcionaram. A minha irmã Silvana que mesmo sem compreender o que era o mestrado, se orgulhou comigo por esse grande passo.

Em especial ao meu esposo Ezequiel que caminhou junto a mim, me incentivou sempre me apoiou durante todo o processo de estudo. Sou muito grata pela descoberta da nossa filha Olívia, que está a caminho me dando ainda mais motivação para não desistir e amadurecer profissionalmente e emocionalmente, a maior alegria que a vida já nos proporcionou.

A Deus, que me ajudou a vencer cada etapa e cada batalha!

E por fim, a todos aqueles que contribuíram de alguma forma direta ou indiretamente durante a realização desta pesquisa. Minha eterna gratidão!

SANTOS, Franciele Rocha. **ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JACAREZINHO-PR**. 116 de folhas. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientadora: (Marisa Noda). Jacarezinho, 2023.

RESUMO

Tendo por objeto de estudo o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* – RCPR, este trabalho analisa a formação continuada no estado do Paraná na proposta apresentada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Jacarezinho-PR, para implementar o RCPR. Nesta análise elenca-se os conceitos de uma política neoliberal, que integra uma totalidade nacional e internacional e que sofre influências. Com isso se objetiva compreender o contexto histórico da formação inicial, as organizações e implantação dos cursos no Brasil; investigar a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais para a formação continuada no Brasil e no estado do Paraná; compreender as políticas de formação continuada nos currículos paranaenses, especificamente a elaboração do RCPR e seu alinhamento com a BNCC e seu processo de implementação; e desenvolver um produto educacional: um material pautado na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica para discutir currículos que norteiam a educação básica, como proposta de formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa se justifica a partir da importância de discutir a formação continuada dos professores para atuar com os alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista os documentos curriculares, diante do contexto econômico, histórico e social. Os fundamentos teóricos e o procedimento de análise foram pautados no método do Materialismo Histórico-Dialético que considera o movimento histórico não como algo imutável, mas em constante transformação. A metodologia possuiu uma abordagem bibliográfica e documental, e os referenciais teóricos consistem em Marx e Engels, Antonio Gramsci, e Dermeval Saviani. A revisão de literatura foi feita através das seleções de estudos que contribuíram com conceitos para o desenvolvimento da pesquisa, como Andrade (2022), Aranda (2005), Santos (2017), Noda (2014), Rosa (2017), Rubim (2018), e de documentos governamentais, estaduais, organizações sociais de classe e de organismos internacionais. O processo da pesquisa também contou com a observação, como participante, da formação continuada “Conexão Professor em Ação – anos iniciais do ensino fundamental”, no ano de 2019. O resultado da pesquisa apontou que as formações continuadas no município vão ao encontro de políticas educacionais do estado do Paraná, do Brasil e do mundo, com a influência do modo de produção capitalista. O produto educacional, resultante desta pesquisa, é uma formação continuada, fruto dos estudos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Palavras-chave: Educação. Educação Básica. Gestão e Planejamento. Formação continuada. Currículo. Anos Iniciais.

SANTOS, Franciele Rocha. **CONTINUED TRAINING ANALYSIS FOR IMPLEMENTATION OF THE REFERENTIAL CURRICULUM AT THE STATE OF PARANÁ IN THE TOWN NET OF TEACHING CALLED JACAREZINHO-PR.** 116 de folhas. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientadora: (Marisa Noda). Jacarezinho, 2023.

ABSTRACT

By focusing on the document called Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – RCPR, this work analyzes the continued training at the state of Paraná proposed for teachers of the early years from public elementary grade in the town of Jacarezinho-PR, aiming to install the RCPR. In this work, we present the concepts of neoliberal politics which embody a national and international totality that suffers influences. The purpose is to understand the historical context of the early training, the courses organizations, and implementations in Brazil; to investigate the neoliberal influence on educational politics for continued training in Brazil and in the state of Paraná; to understand the politics for continued training at the Parana's curriculums, especially the creation of the RCPR and its joint with the BNCC, with the process of its implementation; to develop an educational product: a material based on the historical-critical pedagogy to discuss curriculums arranged to guide the basic educational level, as a way to continued training teachers at the early years from elementary school. The research is justified by the importance to discuss the teachers continued training for them to act with students in the early years of elementary school, considering the curriculum documents, in front of the economic context, and also the historical and social. This work is based on the theory of Historic-Dialectical Materialism, which consists in understand the historical movement not as something immutable, but in constant change. The methodology has a bibliographical and documental approach, and the theories came from Marx and Engels, Antonio Gramsci, and Dermeval Saviani. The literature review is by studies selected, such as Andrade (2022), Aranda (2005), Santos (2017), Noda (2014), Rosa (2017), Rubim (2018), and from government documents, social class organizations, and international organs. The research procedure had an observation part, as a participant from the continued training "Conexão Professor em Ação – anos iniciais do Ensino fundamental", in 2019. As a result, this research shows that continued training in the town meets the aims of educational politics for the state of Paraná, for Brazil, and for the world, with a high influence by capitalist production way. The educational product is a result of this work and consists of continued training based on studies of Historic-critical Pedagogy.

***Keywords*:** Education. Basic Education. Management and Planning. Continued training. Curriculum. Early Years.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CBPR - Currículo Básico para Escola Pública do Paraná
CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPEL - Companhia Paranaense de Energia Elétrica
DEM - Partido dos Democratas
DCE/ PR - Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná
EUA - Estados Unidos da América
FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FMI - Fundo Monetário Internacional
FORPIBID-RP - Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e do Residência Pedagógica
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FHC - Fernando Henrique Cardoso
HEM - Habilitação Específica de Magistério
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PEC - Programa de Educação Continuada

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica

PL - Partido Liberal

PMDB - Partido Movimento Democrático Brasileiro

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNE - Plano Nacional da Educação

PQE - Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná

PRALER - Programa de Apoio a Leitura e Escrita

ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PRÓLETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

PROFORMAÇÃO - Programa desenvolvido pelo Ministério da Educação

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PPCs - Projeto Pedagógicos de Curso

PSD - Partido Social Democrático

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSL - Partido Social Liberal

PT - Partido dos Trabalhadores

RCPR - Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações

SEED - Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná

SEF/MEC - Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 A FORMAÇÃO INICIAL NO BRASIL 19

2.1 Organizações da Formação Docente no Brasil: 1930 a 1960 22

2.2 Cursos de pedagogia, de licenciatura e a consolidação das Escolas Normais: 1960 a 1980 26

2.3 Reformulações para os cursos de Pedagogia e Licenciatura 1980 a 2019 30

3 FORMAÇÃO CONTINUADA FACE AO MODELO DE SOCIEDADE NEOLIBERAL 45

3.1 Considerações acerca da Formação Continuada 46

3.2 A influência do Banco Mundial nas políticas educacionais de Formação Continuada 49

3.3 Contextualização histórica das reformas educacionais no Brasil e no estado do Paraná 53

3.3.1 Início do processo de redemocratização: 1983 a 1989 53

3.3.2 Intensificação do neoliberalismo e contradições presentes no campo educacional: 1990 a 2010 55

3.3.3 Período de 2011 a 2020: Reformulações e Resoluções das políticas de formação continuada 61

4 CURRÍCULO E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO DO PARANÁ 70

4.1 Currículo e sociedade 70

4.2 O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná 72

4.3 Diretrizes Curriculares da Educação Básica 75

4.3.1 Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Pedagógicas para os anos iniciais 78

4.4 A elaboração da BNCC e sua proximidade com um novo currículo proposto ao estado do Paraná 79

4.5 Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações 84

4.5.1 Processo de elaboração do currículo paranaense 85

4.5.2 Formação continuada para a implementação do RCPR no município de Jacarezinho PR 92

5 PRODUTO EDUCACIONAL 100

CONSIDERAÇÕES FINAIS 104

REFERÊNCIAS 109

1 INTRODUÇÃO

As inquietações que motivam esta pesquisa partem dos pressupostos de que formações continuadas em algumas pautas são baseadas em políticas educacionais resultantes de currículos que visam atender a interesses do modo de produção capitalista. As atuais reformulações dos documentos norteadores da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, e o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCPR) de 2020, mantêm interesses por parte de grupos que seguem lógicas de políticas neoliberais. Assim, a criação e a elaboração de currículos escolares estão sujeitas a interesses econômicos, sociais e políticos, nos quais os valores da sociedade têm ganho cada vez mais espaço.

A experiência acadêmica parte inicialmente do curso de Formação de docentes em nível médio na modalidade normal no Colégio Pedro II – Ensino Normal – Jacarezinho PR, com a conclusão no ano de 2008. E posteriormente com o ingresso no curso de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) - *Campus* de Jacarezinho. Durante o curso, houve aproximação e análise de questões de organização curricular por meio do Grupo de Estudos *Ensino de História*, que instigou aprofundamento de leituras e estudos de teorias e metodologias. A conclusão ocorreu em 2012, com a pesquisa *O ensino de História nas séries iniciais*: análise das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná 2008, sob a orientação da professora Dra. Marisa Noda. Nesse estudo, foi possível perceber a influência e os campos de disputas políticas que influenciam os currículos escolares. E no ano de 2014, obteve-se a conclusão no curso de Pedagogia pela Universidade de Iguaçu – (UNIG), Nova Iguaçu – RJ.

Quanto à trajetória docente, a pesquisadora atua como professora da rede pública municipal de Jacarezinho desde 2011, e em 2017, iniciou o trabalho na rede pública no município de Cambará PR. No ano de 2019 estabeleceu o contato com a UENP ao trabalhar como a supervisora de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na escola EMEF Professor Silvestre Marques, abordando o tema *Gênero e Direitos Humanos*. Com leituras e discussões, elencou-se a troca de

conhecimentos e experiências entre os profissionais da escola e os acadêmicos.

No primeiro semestre do ano de 2020, surgiu o interesse em participar como aluna não regular da disciplina da Linha de Pesquisa 1: Educação Básica: Gestão e Planejamento: “Aspectos Históricos da escolarização no Brasil”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd – UENP), e, no segundo semestre, desta mesma linha de pesquisa: Tópicos Especiais I: Gestão e Planejamento da Educação Básica.

Com o aprofundamento das leituras, amadureceu o interesse pela pesquisa e pelas problemáticas que envolvem a formação continuada de professores. Isso porque, a cada novo currículo, há o interesse por parte do propositor para formar professores e alunos conforme o novo documento necessita. Tal interesse, com foco de pesquisa já definido, resultou na ingressão como aluna regular do mestrado, culminando na presente dissertação.

A pesquisa investiga a proposta de formação continuada ofertada aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, para a elaboração e implementação do RCPR no município de Jacarezinho (PR). Diante disso, surgiram alguns questionamentos: quais as determinações políticas econômicas e ideológicas que fundamentam a formação? Especificamente, quais são as intenções imbuídas no documento para a formação continuada desses professores? Em que medida essas formações seguem aliadas com o neoliberalismo presentes na educação?

A partir dessas problemáticas, para realizar a pesquisa, elencamos os fundamentos teóricos e o procedimento de análise, que são pautados no método do Materialismo Histórico-Dialético[1], fundado por Karl Marx e Friedrich Engels. Trata-se da produção de um conhecimento, diante de problemas diversos, em um contexto histórico, com a interpretação dos fenômenos sociais e das concepções da sociedade humana (FRIGOTTO, 2001). Dessa forma, há

[1] A dialética materialista enquanto uma postura ou concepção do mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical da realidade; e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 2001, p. 73).

uma relação inseparável entre o sujeito e o objeto no processo do desenvolvimento teórico: “por isso mesmo, a pesquisa - e a teoria que dela resulta - da sociedade exclui qualquer pretensão de "neutralidade", geralmente identificada com "objetividade” (NETTO, 2011, p. 24).

A metodologia utilizada como caminho para investigação da pesquisa possui uma abordagem bibliográfica e documental, considera o conjunto de produções no campo de estudo, a revisão bibliográfica de autores que refletem e discutem a temática, bem como os documentos escolares que embasam a formação continuada dos professores da educação básica, especificamente dos anos iniciais do ensino fundamental, e também da observação como participante da formação continuada “Conexão Professor em Ação – anos iniciais do ensino fundamental”, em 2019, como professora do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Outra parte integrante do trabalho é o produto educacional, um caderno pedagógico elaborado diante da proposta de uma formação continuada de professores, para a análise de currículos que norteiam a educação básica, fruto das análises feitas à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Buscamos os referenciais teóricos com base no Materialismo Histórico-Dialético, para o qual os sentidos são construídos historicamente e partem de um determinado contexto social. Para isso, enfocamos no pensamento de Marx e Engels (2007), Gramsci (2001), e Saviani (2011).

A revisão de literatura se deu através de levantamento, em banco de dados, utilizou-se as palavras-chave do tema de estudo na Plataforma Sucupira, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portal de Periódicos da CAPES e Sciello Brasil. Nos Programas de Mestrados Profissionais em Educação (2018 - 2022), foram encontradas pesquisas sobre a formação continuada na área de língua portuguesa, ciências, tecnologia, entre outras, porém não foi encontrada alguma que falasse da formação continuada para a implantação de currículos e, tampouco, sobre a proposta de formação continuada para a implementação do RCPR.

Foi possível aprofundar os estudos com base em pesquisas acadêmico-científicas publicadas em livros e artigos publicados em revistas científicas. Posteriormente foram selecionados trabalhos que contribuem para os conceitos

que foram desenvolvidos no decorrer da pesquisa: Andrade (2022); Aranda (2005); Santos (2017); Noda (2014); Rosa (2017); Rubim (2018); documentos governamentais, como Brasil (1997; 2002a; 2002b; 2005; 2006; 2012; 2013; 2014; 2015; 2018; 2020), documentos estaduais, Paraná (2003; 2008; 2010; 2018; 2019; 2020); de organizações sociais de classe, como Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) (2019; 2020); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) (2021) e de organismos internacionais, como Banco Mundial (2020); Relatório Jacques Delors (1998); e Cepal (2000).

A justificativa da pesquisa se dá a partir da importância de discutir a formação continuada dos professores para atuar com os alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista os documentos curriculares que estabelecem como deve ser o ensino em sala de aula. Por isso, a preocupação aqui levantada diz respeito à formação continuada dos professores para implementar o RCPR, diante do contexto econômico, histórico e social.

Esta dissertação apresenta o resultado de pesquisa que tem como objetivo geral estudar a formação continuada no estado do Paraná - a proposta apresentada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública na cidade de Jacarezinho – PR, para implementar o RCPR - e elencar os conceitos de uma política neoliberal que integra uma totalidade nacional e internacional, e que sofre influências.

Com o propósito de buscar caminhos para atingir o estudo, foram listados os seguintes objetivos específicos: 1. Compreender o contexto histórico da formação inicial, as organizações e implantação dos cursos no Brasil; 2. Investigar a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais para a formação continuada no Brasil e no estado do Paraná; 3. Compreender as políticas de formação continuada nos currículos paranaense, especificamente a elaboração do RCPR e seu alinhamento com a BNCC e seu processo de implementação; 4. Desenvolver um produto educacional enquanto material pautado na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica para discutir de forma verticalizada currículos que norteiam a educação básica, que sirva como proposta de formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Os objetivos serão explanados nas seções desta

dissertação, com o propósito de percorrer uma trajetória para responder à problemática central deste trabalho.

A dissertação está organizada em cinco seções, contando com a Introdução. A segunda seção, intitulada “A Formação Inicial no Brasil”, aborda o processo de formação inicial de professores no Brasil, o percurso histórico da elaboração, organização e implantação dos cursos de licenciatura e as reformas e resoluções que influenciam nas políticas educacionais para a formação inicial de professores.

Para essa discussão, teceram-se as reflexões teóricas com base em Saviani (2005; 2009), que caracteriza os momentos decisivos para refletir a formação de professores no Brasil de uma forma dialética, e também nos autores Cury (1984), Azevedo (2010), Fetter, Karpinski; Silva (2020), Fonseca (2009), Leme; Brabo (2019), Antonio; Silva; Cecílio (2020), Costa; Mattos; Caetano, (2021), Morais; Henrique (2017).

A terceira seção, intitulada “Formação continuada face ao modelo de sociedade neoliberal”, apresenta a análise das políticas educacionais de Formação Continuada, sob a influência do Banco Mundial e a contextualização histórica no Brasil e no estado do Paraná, apresenta as reformas educacionais e busca mostrar as contradições e a consolidação dos pensamentos neoliberais na educação, tendo como expectativa a sua manutenção. Essa etapa do estudo foi desenvolvida com base nos seguintes autores: Noma (2011); Aureliano; Silva (2020); Gatti (2008; 2018); Miguel; Vieira (2020); e Munhoz; Kovaliczn (2008).

A quarta seção, com o título “Currículo e Políticas de formação continuada no estado do Paraná”, investiga os currículos do estado do Paraná, a oferta de formação continuada aos professores para formulação e implementação dos documentos, sob a análise do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (CBPR) (1990); as Diretrizes Curriculares da educação básica (DCE/PR) (2008); e especificamente o RCPR (2020); o alinhamento com a BNCC (2018); e o processo de formação continuada. O objetivo é mostrar as suas contradições e seus interesses ideológicos.

Também será feita a análise da formação continuada “Conexão Professor em Ação – anos iniciais do ensino fundamental”, em 2019, observada como participante enquanto professora do 2º ano dos anos iniciais

do ensino fundamental, para a implementação do RCPR. Para tanto, serão trazidas reflexões teóricas de autores como Moreira; Silva (2008); Young (2007); Sacristan (2000); Minto (2013); Santos (2014); Gilioli; Oliveira; Pinheiro (2011) e Silva Júnior (2007).

A quinta seção apresenta o produto educacional que é fruto da pesquisa, e foi construído com a finalidade de contribuir com a formação continuada dos professores que já atuam na educação básica. O material possui o formato de um caderno pedagógico intitulado: “Análise de currículos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: uma proposta de formação continuada para os professores”. Com o objetivo de possibilitar momentos de estudos aos professores, apresenta sugestões de discussões, problematizações e formações, com debates em torno de questões que envolvem os currículos, fruto dos estudos embasados na Pedagogia Histórico-Crítica.

2 A FORMAÇÃO INICIAL NO BRASIL

Esta seção está articulada ao entendimento do percurso histórico, a partir de questões que envolvem elaborações, organizações e implantações dos cursos de Pedagogia e Licenciatura no Brasil. O século XVIII é o período da Revolução Industrial e da implementação do sistema capitalista na estrutura social fez com que a formação da sociedade fosse representada pela divisão de classes[2]. A partir de 1795, instalou-se em Paris a primeira instituição de escola normal, sugerida pela Convenção em 1794[3], que evidencia também propostas para a escola normal superior e para a formação de professores em nível secundário de escola normal.

Após a Revolução Francesa, Napoleão Bonaparte descaracteriza o alcance dos poucos avanços do povo, conquista o Norte da Itália e introduz a chamada escola normal de Pisa, que seguiu os modelos da escola normal superior de Paris. “Além de França e Itália, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p. 143).

Em meio ao processo de independência do Brasil, emergiu a necessidade de aumentar a instrução popular e a preparação dos professores. A formação ofertada tinha como característica o conteúdo formal com uma instituição e estudos sobre o conhecimento teórico da disciplina de origem.

Como resposta institucional, surge “o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (SAVIANI, 2009, p. 143). Meio pelo qual se pode formar a sociedade que se deseja, surgiu uma preocupação com a preparação de professores para a instrução popular através da criação de escolas normais, escolas das primeiras letras, com uma educação voltada para atender uma maior parte da população.

Para subsidiar o estudo central da pesquisa, o ponto de partida foi a análise do processo da formação inicial de professores com base nas

[2] O modo de produção capitalista é responsável pela divisão de classes, pela burguesia e pelo proletariado, e acaba naturalizando a exploração do trabalhador, fazendo com que os operários trabalhem com uma relação profundamente desigual. A sociedade burguesa influencia diretamente as políticas educacionais e sociais que reproduzem os seus interesses neoliberais (MARX, 2010).

[3] A Convenção de 1792-1795 foi uma etapa da Revolução Francesa caracterizada pela tomada do poder pelas camadas populares participantes da revolução.

colocações de Saviani (2009), que retrata os períodos que marcam a história da formação de professores no Brasil:

> 1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827- 1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
> 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
> 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
> 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143 e 144).

A educação no período colonial servia como um instrumento de aculturação, com o objetivo de formar os colonos, ensinar a fé católica e a língua portuguesa. Os escravizados não eram vistos como parte da sociedade, e a população não possuía direitos, pois eram todos súditos do rei de Portugal, e existia, ainda, a forte presença da igreja (SAVIANI, 2013).

Em 1827, já como Estado independente, a orientação era a de que a educação deveria seguir o modelo e o método de ensino lancasteriano. A descentralização do Ato Adicional à Constituição Imperial, aprovada em 1834, era de responsabilidade das províncias pelos preparos dos professores. “Seguindo a tendência que se desenvolvia em âmbito mundial, as províncias brasileiras também começaram a lançar mão do recurso às escolas normais para o preparo dos professores” (SAVIANI, 2005, p. 12).

No período republicano, a partir de 1889, as pessoas deveriam votar, como forma de atender aos interesses de um determinado grupo. Porém, os analfabetos e as mulheres não podiam exercer esse direito, a tal igualdade não existia, e a classe dominante[4] se colocava como propositora à classe

[4] A “classe dominante”, segundo Marx e Engels (2007), se refere a grupos que dominam poder econômico, estabelecendo maior controle político, social e cultural, e por outro lado a classe trabalhadora vende sua força de trabalho com uma relação profundamente desigual para desenvolver o modo de produção capitalista. “As ideias da classe dominante são, em cada

trabalhadora de alguns direitos, como o da instrução para a formação do cidadão republicano. De uma forma limitada, estabelecia uma “liberdade” que seria para o comércio e a “igualdade” de uma forma jurídica, justamente para a classe dominante se manter no poder. Os grupos tinham um modelo de educação dentro dos padrões utilitaristas, aliado ao paradigma do desenvolvimento econômico.

Em 1890, o primeiro momento decisivo na formação docente no Brasil aconteceu por meio da reforma da Escola Normal no estado de São Paulo, que, devido à sua situação financeira na época, foi o pioneiro nesse processo. Nessa década começou uma ampla reforma da instrução pública, que resulta na criação dos grupos escolares:

> [...] enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma (SAVIANI, 2009, p. 145).

A escola modelo foi criada conforme o decreto de 12 de março, um órgão anexo à escola normal; as turmas eram distribuídas conforme a idade das crianças - “(1° grau: crianças de sete a dez anos; 2° grau: dez a catorze; 3° grau: adolescentes de catorze a dezessete anos)” (SAVIANI, 2005, p. 14) – e tinham por intuito formar os alunos para exercícios práticos. Não existia uma preocupação com uma formação teórica e sistemática. A escola normal efetivou em 1892, e, no ano de 1893, frente a essa reforma, deu-se a criação de Grupos Escolares no estado de São Paulo, que ficaram de lado por um tempo.

A partir de 1920, as criações dos Grupos Escolares passam a ser retomadas sob outro contexto, e o modelo foi visto como referência para outros estados brasileiros, com orientações para os educadores observarem e estagiarem em São Paulo, que recebia missões de professores na condição de reformadores (SAVIANI, 2005).

No século XIX, teve início uma formação específica com as primeiras tentativas de criação de escolas normais e de formação de professores primários. É somente no século XX que vai desempenhar uma estabilidade, a

---

época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 2007, p. 72).

partir de um movimento renovador na organização do campo educacional, na atividade e na profissionalização dos professores: “emergia a tendência a considerar a escola como a chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à ideia da ‘escola redentora da humanidade’” (SAVIANI, 2004b, p. 22).

Com o intuito de reverter o atraso do Brasil diante das grandes potências europeias e colocar o país no caminho do progresso, se iniciou a organização pedagógica da escola elementar, que resultou nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Com a implantação dos grupos escolares houve a divisão do trabalho escolar, que objetivou formar alunos com o mesmo nível de aprendizagem e, consequentemente, com um melhor rendimento escolar.

2.1 Organizações da Formação Docente no Brasil: 1930 a 1960

Como retrata Saviani (2004b), a Revolução de 1930[5] trouxe muitas mudanças no campo educacional, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a de reforma Francisco Campos, em 1931, que contava com seis decretos, mas nenhum deles retratava o ensino primário.

> A detonação da Revolução de Trinta abriu perspectivas para que tais aspirações e interesses viessem a se concretizar. Afinal ela fora precedida de uma “Aliança Liberal”. Ora, como o próprio nome “Liberal” diz, esta “Aliança” era suficientemente ampla para pactuar vários setores da classe dominante manifestamente contra as oligarquias, mas verdadeiramente contra o avanço das organizações de trabalhadores (CURY, 1984, p. 20).

Em 1932, o pensamento do grupo de intelectuais do Manifesto dos Pioneiros foi importante para a formação inicial de professores. Eles afirmavam que no Brasil não existia um sistema educacional e um curso de preparação para professores, e estabeleciam uma preocupação com o pedagógico, pois a formação profissional era precária em todas as carreiras.

[5] Conforme Cury (1984), a Revolução de 1930 foi considerada um movimento que estabelecia uma aliança com os membros da classe dominante, em que buscavam acabar com a política oligárquica, mantendo uma posição contrária frente a manifestações dos trabalhadores. O movimento, na verdade, se deu com um golpe que privilegiou as classes mais favorecidas. CURY, Carlos. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira:** católicos e liberais. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

> [...] como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário, sua educação geral. O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos gerais e de especialização profissional, não recebe, em geral, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se (AZEVEDO, 2010, p. 59).

Os cursos universitários, faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior, foram incorporados às universidades das hierarquias docentes com denominações diferentes: mestre, professor e catedrático. Com o aumento dos movimentos sociais, os intelectuais foram os primeiros a proporem um sistema nacional de educação pública.

Por isso, existiu a necessidade de um conhecimento científico com uma gestão educacional mais efetiva. Embora o Manifesto dos Pioneiros seja respaldado pelo ideário escolanovista e pensado para a defesa da escola pública, não rompeu com o pensamento elitizado, pois defendia uma escola pública e de qualidade, mas para poucos. Torná-la acessível a todos era inviável para os já escassos recursos a ela destinados: “era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão das massas populares ainda não se colocava” (SAVIANI 2004b, p. 29).

Os interesses que regiam à educação naquele momento, propagavam as disputas entre os ideários dos intelectuais, os católicos, os positivistas liberais e industrialistas que pensavam a sociedade brasileira. Em meio ao complexo contexto é que a educação começou a ser desenhada de forma diferente, da educação básica à Universidade.

Conforme Fetter, Karpinski e Silva (2020), em 1939, a discussão da formação docente se torna mais explícita, iniciando com o movimento dos Pioneiros da Educação Nova (1932), com pautas relacionadas à defesa da formação em nível superior no âmbito da Universidade. O documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova explica que a educação superior no Brasil responde ao ideário de profissionais que atendiam ao estado liberal, como por exemplo os cursos de engenharia, medicina e direito.

O novo sentido de formação perpassava por uma produção horizontal, com bases científicas nos cursos de nível superior, com uma organização acessível a todas as pessoas.

> Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras, que, atendendo à variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas (AZEVEDO, 2010, p. 55).

Foi proposto nesse documento uma formação de professores não somente voltada para um meio profissional e técnico, mas de uma forma gratuita e de qualidade, que valorizasse o campo da pesquisa, os ramos de conhecimentos humanos, e que estivesse organizada de maneira a atender as instituições de extensão universitária, das ciências e das artes.

Os intelectuais insistiam em uma organização das universidades como um caráter urgente e necessário, para que as instituições obtivessem interesses comuns, pois o Brasil, naquele contexto, era caracterizado por influências políticas, nacionalistas, sociais e morais, com pontos de vista na solução dos problemas brasileiros.

> A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que, haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la (AZEVEDO, 2010, p. 59 e 60).

Para Saviani (2005), a iniciativa dada por Anísio Teixeira em 1932, no Distrito Federal, e em 1933, em São Paulo, por meio de Fernando de Azevedo, inspirada no movimento renovador com as escolas-laboratórios, influenciou a formação de professores com bases científicas. Houve também a criação da Universidade do Distrito Federal, algo parecido com o que ocorreu em São Paulo no ano de 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935.

> A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era feita a formação de

> bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino (BRASIL, 2005, p. 3).

As propostas de formação em Universidades voltadas para a pesquisa e caráter científico estavam cada vez mais perdendo a sua identidade, pois era necessária a adequação para atender aos interesses estabelecidos pelo país: “no que se refere ao ensino normal, com a aprovação em âmbito nacional do decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal” (SAVIANI, 2009, p. 146).

> Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (SAVIANI, 2009, p. 146 e 147).

No primeiro ciclo, o currículo era contemplado pelas disciplinas de cultura geral “no estilo das velhas Escolas Normais”, e os de segundo ciclo eram introduzidos nas reformas causadas pela década de 1930, com todos os “fundamentos da educação”. Nesse processo, os cursos dispensavam as exigências de “escolas-laboratório” e os cursos de Pedagogia estavam compostos por disciplinas que “centraram a formação no aspecto profissional” (SAVIANI, 2009, p. 147).

A pedagogia foi vista como forma de se firmar um caráter científico, rumo ao modelo didático-pedagógico e formação docente, que viria a corrigir as distorções das velhas Escolas Normais. Com características de “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000,

p. 72). Sob esse contexto, Martins (2010) indica um dos primeiros sinais do declínio da pedagogia tradicional, e a busca pela pedagogia liberal e moderna.

> Entre 1932 e 1947, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova orquestraram, equilibradamente, a educação no país; equilíbrio, porém, superado entre 1947 e 1961, quando as influências da pedagogia nova tornaram-se predominantes (MARTINS, 2010, p. 17).

O ano de 1959 foi um período de retomada do Manifesto dos Pioneiros da Educação Básica, com uma participação mais ampla. O discurso volta com uma ideia de enfrentar o analfabetismo, e proporcionar a escola pública, laica e gratuita para todos, inclusive financiada pelo Estado. A manifestação era para que a educação se desenvolvesse como a industrialização.

2.2 Cursos de pedagogia, de licenciatura e a consolidação das Escolas Normais: 1960 a 1980

A educação no Brasil, na década de 1960, influenciou na formação docente em vários aspectos, como: “industrialização/modernização do país, aceleração da urbanização e reivindicações pela democratização da escola pública, influências da ’guerra fria’ etc.” (MARTINS, 2010, p. 17). Estreitou-se nas relações de sociedade, avançou em nome do progresso econômico.

> Em 1961, fixara-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional (BRASIL, 2005, p. 3).

O golpe militar de 1964 e, consequentemente, a implantação de um novo regime de ditadura civil militar, em que um dos principais falsos dilemas seria um planejamento de governo com um regime autoritário a fim de manter o modo de produção capitalista, desenvolver o “milagre econômico”[6] e manter o

[6] Houve uma forte recuperação industrial em 1968 liderada pelas indústrias automobilísticas, de produtos químicos e de material elétrico. A construção civil expandiu-se bastante principalmente aos recursos fornecidos pelo banco nacional de habitação (BNH). Em 1968 e 1969, o país cresceu em ritmo impressionante, registrando variações, respectivamente de 11,2% e 10% do PIB, o que corresponde a 8,1% e 6,8% no cálculo por per capta. Começava assim o período chamado milagre econômico (FAUSTO, 2018, p. 266). O Banco Mundial

controle social do Estado. Esse regime foi marcado por obscuridade, torturas e censuras.

O contexto histórico mundial passa pela Guerra Fria, disputa ideológica em que, de um lado está a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e, do outro, os Estados Unidos da América (EUA), ambos que defendiam seus interesses. As ditaduras militares na América Latina foram financiadas pelos EUA. No Brasil, em abril de 1964, houve a deposição do presidente João Goulart.

> A peculiaridade da Guerra Fria era a de que com os objetivos, não existia perigo eminente de guerra mundial. Mas que isso: apesar apocalíptica de ambos os lados, mas sobretudo do lado americano, os governos das duas superpotências aceitaram a distribuição global de forças no sim da Segunda Guerra Mundial, que e que valia há um equilíbrio de poder desigual, mas não contestado em sua essência. A URSS controlava uma parte do Globo ou sobre elas é se a predominante influência - a zona ocupada pelo exército vermelho e/ou outras forças armadas comunistas no término da guerra - e não tentava ampliá-la com uso de força militar. Os EUA exerciam um controle e predominância sobre o resto do mundo capitalista, além do hemisfério norte e oceanos, assumindo o que restava da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais. Em troca, não intervia na zona aceita de hegemonia soviética (HOBSBAWN, 2009, p. 224).

Durante esse período, a educação buscou atender às exigências econômicas dos organismos internacionais, com o aumento do financiamento da educação básica pelo Banco Mundial. Com isso surge a ampliação de vagas na educação pública em todos os níveis de ensino. O regime militar desenvolveu o planejamento educacional com uma política nacional que garantia a educação escolar em todas as esferas (FONSECA, 2009).

As composições ideológicas da época resultavam em políticas voltadas para a implantação do ensino tecnicista[7], com base na teoria do “capital

---

passou a impulsionar o processo de estabilização e expansão ao sistema capitalista mundial, com programas de ajuda e concessão de empréstimos crescentes aos países. Com isso é possível entender que o dito “milagre econômico” trouxe consigo uma dívida externa e um novo perfil de sociedade, houve o aumento da urbanização e do número de proletariado industrial, camadas médias e empresariado nas metrópoles (NOGUEIRA, 2004).

[7] No ensino tecnicista, o processo educativo é reorganizado de modo a torná-lo objetivo e operacional, inspirado no princípio da racionalidade, eficiência e produtividade. O processo define a função do(a) professor(a) e do(a) aluno(a), partindo do pressuposto da neutralidade científica. Para que o(a) professor(a) tivesse neutralidade no processo de ensino aprendizagem, o currículo fora reduzido. Disciplinas como Filosofia e Sociologia foram retiradas do currículo oficial e passou-se a ofertar determinados conteúdos com o objetivo de conseguir instrumentalizar a mão de obra requerida pela industrialização em curso, além de provocar a

humano”[8], visando formar alunos para atenderem às exigências do mercado de trabalho. Por esse mesmo pressuposto, a formação de professores recaía nas lógicas de assegurar aos alunos da classe trabalhadora conteúdos pragmáticos voltados para atender esses conceitos.

Segundo Saviani (2005), a base do curso era o currículo mínimo. O núcleo comum foi obrigatório em todo o território nacional e todo o ensino de 1° e 2° graus para formação geral, com uma parte diversificada e com o objetivo de possibilitar uma formação especial.

Foi fixada a Resolução n.8, no parecer n. 853/71, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 12 de novembro de 1971, que trata das áreas de comunicação e expressão, com conteúdo de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Estudos Sociais (um apanhado de História factual e Geografia física), Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. E também da área de ciências que continham os conteúdos de Matemática, Ciências Físicas Biológicas e Programas de Saúde. Na parte diversificada, os alunos estudavam os Fundamentos da Educação, que correspondiam aos aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos.

A necessidade da formação em massa de professores era baseada no currículo mínimo e fragmentado, para lecionarem nas escolas públicas, a transformação no quadro docente e o chamado arrocho salarial.

> As práticas educativas utilizadas na formação de professores (as) e alunos (as) não traziam conteúdos que os (as) levassem à tomada de consciência, ao contrário, tendiam a alienar o alunado e manter o status quo” (LEME; BRABO, 2019, p. 85).

Nessa direção, o novo perfil de professores foi pensado através de formações aligeiradas e treinamentos para transmitir os conteúdos impostos, e o aumento no quadro docente fez com que diminuísse o valor da remuneração.

---

alienação dos sujeitos com relação à política instaurada no período (LEME; BRABO, 2019, p. 89).

[8] A reforma do ensino dos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para formação de **“capital humano”**, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento de segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político ideológico da vida intelectual e artística do país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 29, grifos nossos).

Saviani (2005) acrescenta que, em 28 de novembro de 1968, a lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968) realiza uma reformulação do ensino superior, e em 11 de agosto de 1971, a lei nº 5.692/71 modifica o ensino primário e secundário, com uma nova denominação chamada de 1º grau e 2º grau.

> Com a Lei n. 5.692 [...] houve a reestruturação dos antigos cursos Primário e Ginasial, criando o ensino de 1º e 2º graus. O ensino obrigatório passou de quatro para oito anos, formando um único ciclo chamado 1º grau de ensino. Os três anos do antigo Ensino Colegial passaram a constituir o 2º grau. Dessas reformas educacionais começou a emergir a nova configuração profissional do professorado público de 1º e 2º graus. O perfil dos profissionais da educação passou por drásticas mudanças, desde a nova formação aligeirada e fragmentada, até a proletarização do segmento. Uma vez que o sistema tinha a necessidade de mão de obra, aumentou-se o quadro docente e, consequentemente, a diminuição do valor da remuneração (LEME; BRABO, 2019, p. 86).

Uma nova estrutura nasce com essa legislação: o ensino colegial se instituiu com o curso de 2º grau unificado e profissionalizante, com amplas possibilidades de habilitações profissionais. As escolas normais foram substituídas pela habilitação específica de 2º grau, e a habilitação profissional foi objeto do parecer n. 45/72 aprovado em 13 de janeiro de 1972, que deu base para a resolução n. 2, de 27 de janeiro de 1972 (SAVIANI, 2005).

A Habilitação Específica para o Magistério (HEM), em nível de 2° grau, mediante o parecer n. 349/72 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 6 de abril de 1972, deveria possuir duas modalidades básicas de cursos: uma que habilitava lecionar nos anos iniciais de primeiro grau em três anos (2.200 horas), para lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), para lecionar até a 6ª série do 1º grau (SAVIANI, 2009).

> O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009, p. 147).

Foi criado também o curso de licenciatura curta em Estudos Sociais, essa situação acabou por obrigar os professores de História e Geografia, que eram formados em licenciaturas plenas, a cursarem licenciaturas curtas de

Estudos Sociais para lecionarem no ensino da 5ª à 8ª séries as disciplinas de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica. Outro ponto importante durante esse processo foi a formação fragmentada, que visava adaptar o professor ao trabalho pedagógico. A reforma universitária e a transformação dos Cursos de Pedagogia formavam professores de modo informativo, com uma função fragmentada, e passavam a representar uma posição secundária[9] dentro do sistema educacional.

2.3 Reformulações para os cursos de Pedagogia e Licenciatura 1980 a 2019

A partir de 1980 ocorreu um movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia, que passaram a formar professores para Educação Infantil e para os anos iniciais do ensino de 1° grau (ensino fundamental). A nova estrutura, por lei, substituiu o antigo curso normal e trouxe consigo um quadro de precariedade para a formação de professores para o antigo ensino de 1° grau (SAVIANI, 2005).

O governo Federal criou em 1982 o projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que ofertava uma formação inicial e continuada para os professores de pré-escola e das quatro primeiras séries do ensino de 1° grau, em vários municípios do estado de São Paulo e expandido para outros Estados. A partir de 1983, apresentou resultados significativos, porém, não houve continuidade e sequer política pública para o aproveitamento desses professores formados pelos centros nas escolas públicas. A lei n. 5.692/71 atribuiu como requisito para atuação nos últimos anos do ensino de 1° grau e para o ensino de 2° grau os cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Desse modo, os cursos de Pedagogia tinham por função a formação de professores para Habilitação Específica de Magistério (HEM) e pela formação de diretores de escola, orientadores educacionais e supervisores escolares.

[9] Os professores perderam o controle sobre o que ensinavam em sala de aula, a educação passou a ser mais pautada na competência humana, direcionando os sujeitos para o mercado de trabalho. A escola tornou-se uma mera formadora de mão de obra para inserir sujeitos no mercado com pouca instrução, somente a necessária para ler e escrever (LEME; BRABO, 2019, p. 89).

A crise de 1970 impulsionou uma estratégia econômica, e com o fim do regime civil-militar, em 1985, o país passa a ser um Estado Neoliberal[10]. A reorganização do Estado passou por um processo de redemocratização no qual ocorreram muitas mudanças no campo educacional; apresentou interesses por parte de agências de cooperação técnica e financeira, como dos organismos multilaterais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) se tornaram protagonistas cada vez mais participativos no que se referiam às políticas educacionais. Esse período também foi marcado por movimentos sociais reivindicatórios com a participação de professores das universidades e da rede básica.

Por meio dessas mobilizações ocorreu a elaboração e promulgação de documentos como o da Constituição Federal de 1988. Ao longo desse processo também foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Mesmo com a participação desses grupos, as políticas públicas educacionais da época foram influenciadas pelas fundações empresariais que exerceram um papel decisivo na agenda educacional brasileira, através de linhas de financiamento com pressupostos estabelecidos para orientações de programas, projetos e documentos orientadores não só no Brasil, mas também em outros países. As novas propostas de formação, a partir da aprovação em 1996, “fez surgir, além dos cursos normais na modalidade superior, a implementação dos Institutos Superiores de Educação” (FETTER; KARPINSKI; SILVA, 2020, p. 18).

As políticas neoliberais continuaram sendo consolidadas e fortalecidas na década de 1990, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em diversos campos sociais, “tanto com relação aos cortes nos gastos públicos, quanto com relação às privatizações, às descentralizações, aos programas e às ações implementadas, bem como, com relação aos

[10] “[...] **Estado neoliberal** apresenta quatro estratégias essenciais: o corte nos gastos públicos; a privatização; a centralização dos gastos sociais públicos em programas seletivos contra a pobreza; e a descentralização. A privatização é o elemento articulador das estratégias do neoliberalismo, atendendo aos objetivos econômicos de abrir todas as atividades econômicas rentáveis aos investimentos privados com o intuito de ampliar os âmbitos de acumulação e atendendo aos objetivos político-ideológicos de remercantilizar o bem-estar social” (ANTONIO; SILVA; CECÍLIO, 2020, p. 44, grifos nossos).

instrumentos legais aprovados em seu governo” (ANTONIO; SILVA; CECÍLIO, 2020, p. 51). As agências financiadoras estabeleciam um sentido de qualidade para a educação para a formação de cidadãos, mensuradas em avaliações externas e de exigências propostas aos currículos escolares.

A educação vista como uma formação de produtores e consumidores, segue uma lógica de competitividade e meritocracia, e a classe trabalhadora nesse processo se sentia responsabilizada por seu próprio fracasso: “quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador” (MARX, 2010, p. 82). Como resultado dessa formação, a classe trabalhadora se torna alienada, com o intuito de produzir e consumir, e não compreende a estrutura do seu trabalho e a dinâmica do modo de produção capitalista.

Ocorreram mudanças na educação brasileira com a implementação da lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996: “a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio até o Ensino Superior, trazendo novas denominações para a Educação pré-escolar, Ensino de 1º Grau, Ensino de 2º Grau e Ensino de 3º Grau” (FETTER; KARPINSKI; SILVA, 2020, p. 18). Com a aprovação dessa nova legislação e de novas propostas de formação, surgiram novos cursos de educação no Ensino Superior:

> A formação docente passou a dispor de programas especiais, como formação em Normal Superior - para formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Já para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio é determinada a formação em licenciatura longa ou licenciatura curta (FETTER; KARPINSKI; SILVA, 2020, p. 18).

Com a LDB, se instalou uma alternativa para os cursos de Pedagogia e Licenciatura, e a política educacional visava aos institutos superiores uma categoria de uma formação mais aligeirada e mais barata, estabelecia os cursos de curta duração. No decorrer desse período. Saviani (2009) descreve que são criados dois modelos contrapostos de formação de professores:

> a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. b) modelo pedagógico-didático:

> contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático (SAVIANI, 2009, p. 149).

Por um lado, a formação de professores estava voltada para o domínio científico, cultura geral e para a disciplina específica em que o professor atua. Por outro, para o preparo pedagógico-didático.

Nesse cenário, também incluí a análise dos documentos que surgem com propostas salvadoras de problemas escolares, econômicos e sociais, como o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, *Educação: Um tesouro a descobrir*, conhecido como Relatório Jacques Delors (1998). Esse documento destaca "um maior compromisso dos professores com os meios sociais mais desfavorecidos e marginalizados, onde podem contribuir para a melhor inserção dos jovens e adolescentes na sociedade" (DELORS, 1998, p. 27).

Assim como *Equidad, desarrollo y ciudadanía* (CEPAL, 2000), corroboram com discussões para reforçar as relações neoliberais na educação. Problematizam temas relacionados à cidadania e à democracia, colocadas como um processo centralizador e como forma de equidade. O Relatório da CEPAL (2000) apresenta a ideia de democracia como um sistema político de participação, de debates, de trabalhos em grupo, e destaca a importância de educar sujeitos com mais autonomia. Desse modo, mesmo os documentos não tratando diretamente da participação de professores na construção de propostas, trazem questões que estão relacionadas a objetivos que a sociedade impõe, e também à formação humana (NODA, 2014).

Em 2002, definiu as Diretrizes Curriculares para a formação de professores, da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena de acordo com a Resolução CNE/CP n. 1. O documento objetivou orientar todas as etapas e modalidades através da organização curricular. A formação de professores deveria ser através do preparo do profissional para o exercício do trabalho.

> Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: (...) VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que

> ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência mutidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica (BRASIL, 2002a, p. 4).

Para complementar esta resolução, em 19 de fevereiro de 2002, elaborou-se a Resolução CNE/CP nº 02, que institui a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior:

> Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. Art. 2° A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos. [...] (BRASIL, 2002b, n.p).

Com os governos do Brasil pelo Partido dos Trabalhadores (PT), de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) e de Dilma Rousseff (2011 a 2016), as políticas neoliberais do governo anterior continuam sendo exercidas, embora com políticas públicas voltadas ao bem-estar social, com melhores condições para a classe trabalhadora. No governo Lula, por exemplo, ocorre a “ampliação das vagas e matrículas na Educação Superior, em especial nas instituições públicas” (ANTONIO; SILVA; CECÍLIO, 2020, p. 51).

Em 2005, surge uma nova Resolução para contemplar o campo educacional “o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 5/05 que apresentava o projeto de Resolução das DCN para o curso de Pedagogia” (FETTER; KARPINSKI; SILVA, 2020, p. 19).

O parecer CNE/CP nº 5/2005 iniciou o seu processo no Conselho Nacional de Educação no ano de 2003, procedido de audiência pública no mês de dezembro e em maio de 2004 a Comissão Bicameral, foi recomposta a tratar sobre a formação de professores, com prioridade às Diretrizes

Curriculares para o curso de Pedagogia. Em meio a análises, críticas e contribuições, o documento contempla avaliações diagnósticas, formações e atuações dos professores, especificamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abordando também os “cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacionais” (BRASIL, 2005, p. 2).

Manteve como base a legislação pertinente como a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que tratam da formação profissional inicial para docentes da Educação Básica, assim como os Pareceres CNE/CP nº 9/2001, CNE/CP nº 27/2001, CNE/CP nº 28/2001, CNE/CP nº 21/2001, CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002.

O documento descreve um breve contexto histórico do curso de Pedagogia, sua finalidade, seus princípios, seu objetivo, perfil, sua organização curricular. O núcleo de estudos básicos tem por foco a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos aborda as atuações profissionais e sociais, e o núcleo de estudos integradores coloca em pauta um enriquecimento do currículo e das atividades culturais. A definição da carga horária do curso está definida em no mínimo 3.200 horas, com as seguintes definições de trabalho acadêmico:

> - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
> - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
> - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2005 p. 14).

Com isso, o parecer apresentado busca manter um percurso metodológico que almeja formar licenciados e profissionais que possam

desenvolver um trabalho pedagógico articulado, autônomo, com competência e abrangência de acordo com as finalidades propostas para a Educação Básica.

Por conseguinte, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, e definiu os princípios de ensino e aprendizagem pautados pelos sistemas de instituições de educação superior do país.

> § 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.
> § 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.
> Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.
> Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP n os 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.
> § 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.
> § 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2006, p. 5 e 6).

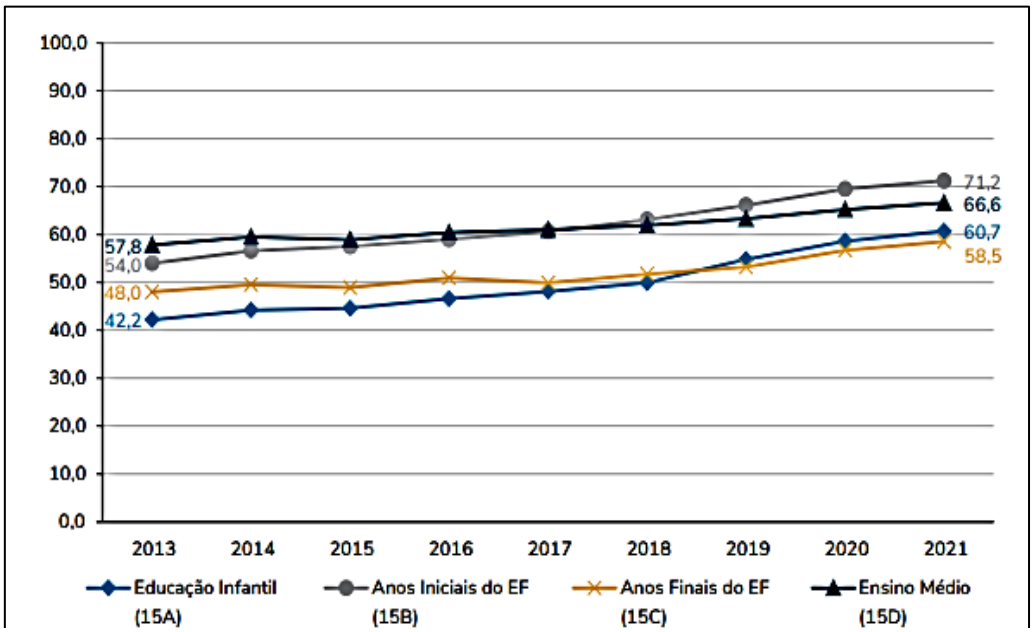
No ano de 2014, a proposta do Plano Nacional da Educação (PNE) (2014-2024) foi encaminhada pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) e aprovada pelo Congresso Nacional, sancionada pela Lei nº. 13.005/2014. O documento apresenta vinte metas para a educação brasileira para traçar ações e objetivos a serem alcançados.

A meta 15 do PNE trata dos incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegura a formação específica de nível superior em licenciatura a todos os professores da Educação Básica. As estratégias discorrem sobre a exigência de que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem garantir a Educação Superior, cabendo à União financiar essa formação. As estratégias 15.2 e 15.3 abordam o financiamento do dinheiro público para a licenciatura do estudante em instituições privadas e de bolsas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Na estratégia 15.3, trata da Educação Profissional, valoriza a prática

de cursos e experiências profissionais nas redes Federal e Estadual (BRASIL, 2014).

Essas estratégias buscaram construir um mecanismo em que desenvolvem um regime de colaboração entre os órgãos da União para que o investimento público estabeleça a parceria com a iniciativa privada como forma de materializar a formação do professor (MORAIS; HENRIQUE, 2017). Abaixo, segue uma análise do Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022 - Meta 15.

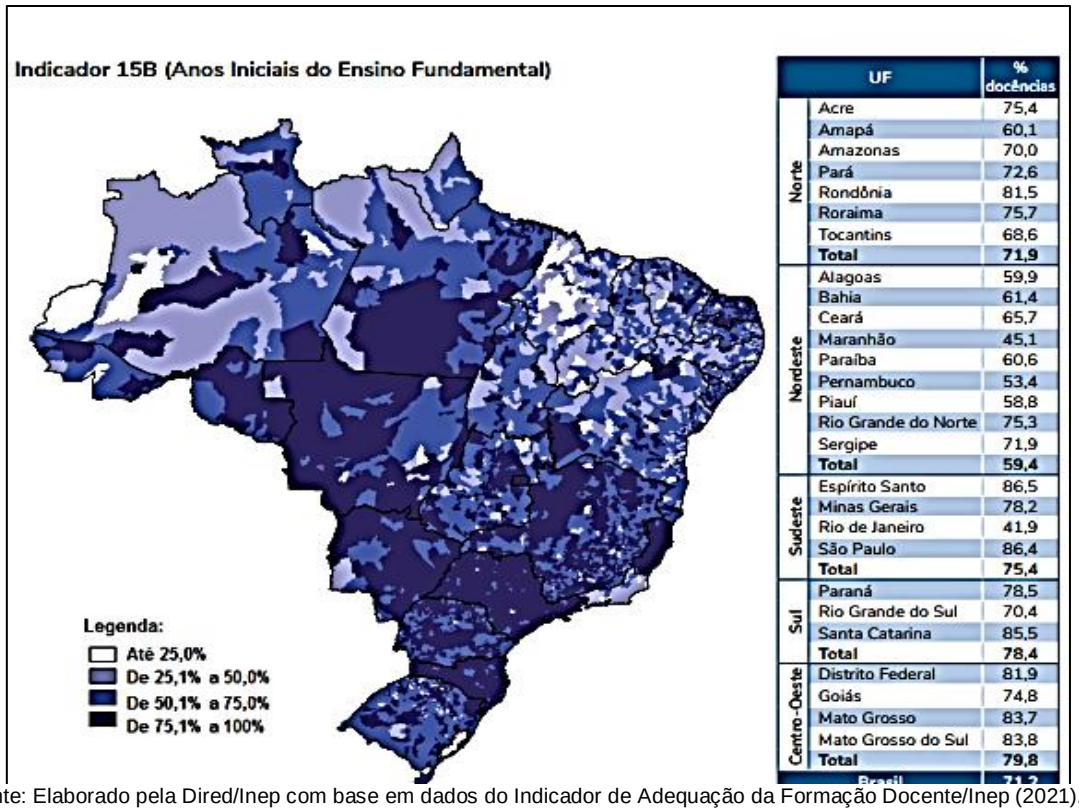
Gráfico 1: Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Indicadores 15A, 15B, 15C e 15D – Brasil – 2013-2021



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Indicador de Adequação da Formação Docente/Inep (2013-2021).

O gráfico apresenta que o número de docentes com formação superior adequada nas áreas de Pedagogia, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental cresceu em um ritmo maior, comparado com a formação de docentes nas áreas específicas.

Figura 1: Percentual de docências nos anos finais do ensino fundamental de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam, por município – Brasil, Grande Região e Unidade da Federação – 2021:

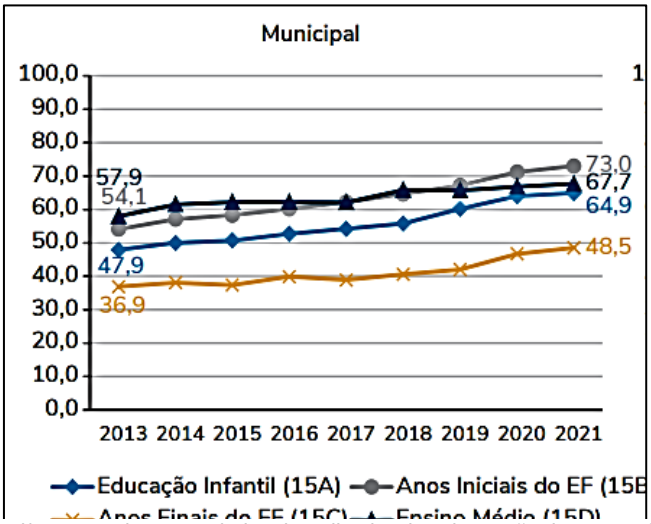


	UF	% docências
Norte	Acre	75,4
	Amapá	60,1
	Amazonas	70,0
	Pará	72,6
	Rondônia	81,5
	Roraima	75,7
	Tocantins	68,6
	Total	**71,9**
Nordeste	Alagoas	59,9
	Bahia	61,4
	Ceará	65,7
	Maranhão	45,1
	Paraíba	60,6
	Pernambuco	53,4
	Piauí	58,8
	Rio Grande do Norte	75,3
	Sergipe	71,9
	Total	**59,4**
Sudeste	Espírito Santo	86,5
	Minas Gerais	78,2
	Rio de Janeiro	41,9
	São Paulo	86,4
	Total	**75,4**
Sul	Paraná	78,5
	Rio Grande do Sul	70,4
	Santa Catarina	85,5
	Total	**78,4**
Centro-Oeste	Distrito Federal	81,9
	Goiás	74,8
	Mato Grosso	83,7
	Mato Grosso do Sul	83,8
	Total	**79,8**

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Indicador de Adequação da Formação Docente/Inep (2021).

A adequação da formação docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, teve maior resultado, nos estados das Regiões Centro-Oeste, Sul, Sudeste e Norte, exceto o Rio de Janeiro, que apresenta um resultado abaixo dos valores em relação as unidades federativas ao entorno.

Gráfico 2: Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam, por dependência administrativa – Indicadores 15A, 15B, 15C E 15D – BRASIL – 2013-2021



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Indicador de Adequação da Formação Docente/Inep (2013-2021).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ocorreram os maiores crescimentos observados, seguido pela Educação Infantil e Anos Finais do Ensino Fundamental, enquanto que no Ensino Médio teve a menor evolução.

O relatório de monitoramentos expõe as mudanças e retrata como está o desenvolvimento das metas para o sistema educacional. Assim, o PNE consolida políticas públicas para a educação brasileira, como a formação e a valorização do professor da Educação Básica e, assim, “Cabe a nós – sociedade civil – avaliarmos se as políticas serão implementadas e a quais interesses elas atenderão, se ao povo/trabalhadores ou os donos do capital” (MORAIS; HENRIQUE, 2017, p. 272).

Destarte, surge a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais indicadas para a formação inicial em nível superior, a formação inicial de magistério, licenciatura, formação pedagógica e os cursos de segunda licenciatura. O Parecer e a diretriz valem em todo território nacional e em todos os cursos de licenciatura.

De acordo com Leite et al. (2018), os desafios da formação docente no Brasil e as novas atualizações e solicitações normatizadoras resultam em estudos e debates acumulados nos últimos tempos, conforme a Resolução nº 2/CNE/2015. Durante esse contexto existiu a necessidade de repensar uma reestruturação para a formação inicial nos cursos de licenciaturas, pois as transformações políticas e sociais afetaram diretamente o desenvolvimento da resolução.

> Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 2015, p. 9).

Além disso, as diretrizes têm como base comum curricular a formação, que contempla as instituições de ensino superior com apontamentos de valorização de habilidades, saberes “e o repertório desses elementos educacionais que deverá ser construído na formação inicial do futuro professor” (LEITE et. al., 2018, p. 726). O currículo deveria ser organizado em três

núcleos de estudos, a saber: núcleo de formação geral, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores.

> Art. 24. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares, serão objeto de regulamentação suplementar (BRASIL, 2015, p. 14).

Correlacionando as questões apresentadas na presente Resolução de 2015, inicia-se o processo de formulação da BNCC, documento norteador que tem base comum para todo o país, que mais adiante passa por um processo de reformulação do documento. Em 2016, aconteceu o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, do PT, e foi nomeado seu vice, Michel Temer, do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que reforçou a agenda neoliberal com projetos e reformas, dentre os quais a Reforma da Previdência, Reforma Trabalhista, Reforma do Ensino Médio e Teto dos Gastos Públicos.

Nessa mesma direção, a BNCC é pautada em competências[11] e habilidades[12] e contempla a formação inicial e continuada de todo o território brasileiro. Conforme o documento de 2018, coube à União estabelecer o alinhamento da formação inicial e continuada com a BNCC: “diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC” (BRASIL, 2018, p. 21).

No percurso da política em âmbito nacional, no primeiro ano de Governo de Jair Messias Bolsonaro PL (2019 – 2022), marcado por uma campanha extremamente conservadoras e uma desvalorização da ciência e do sistema educacional público e no Paraná pelo governador do estado, Carlos Roberto Massa Júnior, pelo Partido Social Democrático (PSD) (2019- atual), conhecido como Ratinho Júnior. “Nesse novo cenário político, a pedagogia das

[11] Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.8, grifo nosso).

[12] Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, **habilidades**, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, **habilidades**, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13, grifo nosso).

competências ganha centralidade, tornando-se o eixo estruturante do currículo dos cursos de formação de professores" (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p.903). Nessa perspectiva, institui-se a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação).

Nesse aspecto, a Resolução descaracterizou a formação docente que foi defendida historicamente, vinda em contrapartida à Resolução CNE/CP nº 02/2015 e os pressupostos e os esforços coletivos acadêmicos, representando retrocessos para a formação docente (NOGUEIRA; BORGES, 2021). A Resolução CNE/CP nº 02/2015 foi analisada pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) que se manifestou contra a descaracterização da formação de professores, emitindo nota das entidades nacionais em defesa dessa Resolução, em relação à proposta de reformulação apresentada para a Formação Inicial e Continuada de Professores.

As entidades reuniram-se para análise do documento e consideraram que a nova reformulação desconsidera as políticas já existentes e a produção do pensamento educacional brasileiro, e descaracterizam núcleos formativos, autonomia pedagógica e a importância dos estágios supervisionados. Com isso, apresenta retrocessos a direitos conquistados, projetos de formação, como "o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógicos de Curso (PPCs) reforçando, sobremaneira, a identidade da licenciatura no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)".

> Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE n° 02/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que **articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação** (ANPEd, 2019, n/p, grifo nosso).

Assim, a ANPEd emite uma nota das entidades nacionais para a manifestação das manutenções e alterações listadas na Resolução 02/2015. Com a participação de entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional de

Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e do Residência Pedagógica (FORPIBID-RP), entre outros (ANPEd, 2020).

As reformulações desses documentos seguem a mesma lógica da BNCC, sendo listadas em competências gerais docentes, competências específicas e habilidades, pautadas em conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Dessa maneira, a proposta para a formação inicial dos professores vai ao encontro do que se coloca em pauta na BNCC.

> Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.
> Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (BRASIL, 2019, p. 2).

Além de regulamentar competências e habilidades ao trabalhar com os alunos, a reestruturação também acontece na formação docente. É esperado que o professor domine conceitos preestabelecidos no documento e os desenvolva na sua prática em sala de aula, para desenvolver no aluno habilidades e competências que atendam ao modo de produção capitalista: “isso significa que as competências não são meras prescrições de conteúdo, mas, principalmente, prescrições de ações a serem treinadas e executadas pelo “novo professor” formado pela BNC-Formação” (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 905).

Por meio dessa lógica, a classe trabalhadora deve receber uma educação com base em formar um cidadão com conhecimentos técnicos, em que prevalece o saber-fazer, a prática. É uma educação composta por uma formação de “conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional”. Com isso, estabelece uma regulação e um controle no trabalho do professor em sala de aula. Assim, descaracteriza o trabalho docente e não possibilita ao aluno uma formação pautada no ensino, na pesquisa e na

extensão. Entretanto, como preconiza a universidade pública um conhecimento científico, sistematizado e que leve à formação humana.

Dessa maneira, o sentido de qualidade para essa educação é mensurado conforme o desempenho dos alunos em avaliações externas: “fica claro, nos documentos que norteiam essa política, o grande interesse de atender as demandas do capital, por isso o desenvolvimento de valores e do pensamento crítico-reflexivo não são prioridades” (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 906). Por meio dessas problemáticas que englobam a formação de professores, as universidades devem adequar-se ao projeto de educação proposto no documento.

Os fundamentos pedagógicos da Resolução CNE/CP nº 02/2019 têm como foco formar para o mercado de trabalho desde a Educação Básica, e apresenta no documento da BNC-Formação os seguintes tópicos: Competências gerais docentes; Competências específicas: 1. Conhecimento profissional, 2. Prática profissional, 3. Engajamento profissional; 1. Dimensão do conhecimento profissional: Competências Específicas; Habilidades; 2. Dimensão do conhecimento profissional: Competências Específicas; Habilidades; 3. Dimensão do conhecimento profissional: Competências Específicas; Habilidades; (BRASIL, 2019).

A posição da ANPEd, sobre as Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos “cabe-nos interrogar a que interesses servem, suas continuidades, atualizações e embates, o que requer compreendê-los em seu movimento histórico” (ANPEd, 2020, n/p). A Resolução CNE/CP nº 2/2019 apresenta uma descaracterização para o curso de Pedagogia, com atualizações que desmontam um projeto que foi construído por quatro décadas:

> Portanto, uma política de formação põe em jogo a construção de novas identidades, de novos valores e práticas. Ela define um éthos não somente para os professores, mas para as escolas, para as crianças e jovens de amanhã. Esse éthos que a as Diretrizes de 2019 propugnam não inclui a pluralidade, a solidariedade e o compromisso com a invenção de novas possibilidades de vida, mas a padronização, a competitividade e a adaptação ao mundo como dado. Contudo, como a educação é um processo nunca inteiramente consolidado, a tensão permanece, assim como os processos de resistência e de luta contra o esvaziamento político e cultural da formação de professores no Brasil e a subordinação da educação a objetivos estritamente mercadológicos (ANPEd, 2020, n.p.)

Esta seção teve a finalidade de situar o processo histórico da formação inicial de professores e as discussões e reformulações para os cursos de Pedagogia e Licenciatura, bem como estabelecer as relações entre as determinações econômicas, sociais e ideológicas. Diante desse processo, ao longo de debates e estudos no cenário educacional, os documentos que regem a educação evidenciam uma intenção de buscar no passado modelos para o futuro, ou tentar reproduzir ideais para manter privilégios da classe dominante: “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

De essa forma, tentou-se fazer entender as contradições historicamente presentes na sociedade e que a classe dominante é composta por indivíduos com ideologias, pensamentos, ideias do tempo e da época relacionadas a meios de produção, que possuem consciência na medida em que dominam, em todo âmbito, uma época histórica.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA FACE AO MODELO DE SOCIEDADE NEOLIBERAL

Na seção precedente será esboçada a Formação Continuada de professores, colocada como um âmbito das políticas educacionais. Quando o Estado possibilita aos professores a participação na análise de uma proposta curricular de forma democrática dentro da lógica do modo de produção capitalista, se estabelece como objetivo manter a manutenção do neoliberalismo como alternativa para o desenvolvimento social, com a "presença de ideologias que resultam de tentativas de convencimento que o capitalismo é a melhor garantia para todos" (ARANDA, 2009, p. 196). De fato, a participação desses professores acontece de uma maneira direcionada e limitada, como forma de manter essa estrutura vigente.

O papel do Estado perante a sociedade é de cumprir as decisões políticas que estão sob o controle dos governos temporários. Estão assim postos "de um lado os interesses coletivos, que deveriam ser defendidos pelo Estado, e do outro os interesses privados atrelados ao modo de produção capitalista" (SOUZA, 2022, p. 137 e 138). São relações historicamente antagônicas entre a sociedade civil e o Estado, e a classe trabalhadora está sujeita à exploração por meio do trabalho. Em contrapartida, na conjuntura histórica, organizada por ideologias de ordem econômica, o conceito de hegemonia, com base em Gramsci (2001), é considerado para explicitar a força da classe dominante.

> [...] Por enquanto, podem-se fixar dois grandes "planos" superestruturais: o que pode ser chamado de **"sociedade civil"** (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como "privados") e o da **"sociedade política ou Estado"**, planos que correspondem, respectivamente, à função de **"hegemonia"** que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de " domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico". Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 2001, p. 20 e 21, grifo nosso).

O autor parte das aproximações com base no Materialismo Histórico-Dialético, e considera a necessidade de pensar a classe trabalhadora, não apenas na condição de explorados, mas tendo a educação como ponto fundamental para a construção ideológica para sair dessa condição: "seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os

homens têm na sociedade a função de intelectuais" (GRAMSCI, 2001, p. 12). Assim, todo ser humano é intelectual, o que o difere dos animais e de gêneros são a própria capacidade racional, as relações sociais, a formação das diversas categorias com diferentes funções na sociedade.

> Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo *faber* do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1982, p. 6 e 7).

Desse modo, na sociedade que atende ao modo de produção capitalista, as atividades intelectuais consistem na intenção dos valores que são atrelados. Diante disso, Gramsci (1982) destaca a importância de desenvolver os intelectuais orgânicos em uma sociedade, em relação aos interesses econômicos e políticos que devem ser pensados através de organizações das massas populares da classe trabalhadora, para sair da condição de dominados e entender a estrutura do Estado para superá-lo e modificá-lo através de novas relações sociais e concepções de mundo.

Isso implica reafirmar que, "no Estado etc., a liberdade pessoal existia apenas para os indivíduos desenvolvidos nas condições da classe dominante e somente na medida em que eram indivíduos dessa classe" (MARX; ENGELS, 2007, p. 64). Desse modo, as relações da influência dos grupos dominantes na elaboração de programas de formações continuadas no Estado buscam atender aos interesses da classe dominante. Nesse aspecto, a investigação da pesquisa consiste na necessidade do entendimento das contradições presentes na sociedade e sua relação com as políticas de formação continuada de professores, a contextualização histórica e as influências políticas, sociais e econômicas no âmbito da educação brasileira.

3.1 Considerações acerca da Formação Continuada

No Brasil e no mundo torna-se uma exigência geral a qualificação das pessoas para melhorar o desenvolvimento profissional como condição relevante para melhorar a qualidade da educação, especificamente na rede pública de ensino. Devido à problemática que circula o tema, os debates têm

avançado nos programas de governo federal e estadual. No Paraná, a Secretaria de Estado da Educação organiza o processo de Formação Continuada.

No fim dos anos de 1980, com a reorganização e redemocratização, fortaleceu-se os discursos da necessidade de cursos de formação continuada para professores, “considerada um mecanismo de desenvolvimento econômico das nações” (AURELIANO; SILVA, 2020, p. 601). A Formação continuada de professores foi gestada no campo das políticas educacionais como parte integrante de uma política neoliberal em andamento.

> No Brasil, a formação de professores, como um dos eixos das políticas educacionais, ganha destaque, diante da compreensão de que o alcance dos indicadores preestabelecidos pelas agências credoras depende da melhoria da qualificação e atuação desses profissionais (AURELIANO; SILVA, 2020, p. 601).

Contudo, as formações continuadas são frutos de um contexto histórico, permeado de construções que visam atender currículos e sanar as dificuldades apresentadas por professores e gestores de manter o profissional atualizado. O Relatório Delors enfatizou essa discussão: “trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 1998, p. 72), bem como de estreitar as relações econômicas, com uma proposta de melhorar os problemas educacionais e a Comissão Internacional para Educação.

> Os prazos necessários ao lançamento dos programas educativos são muito longos, sobretudo se incluírem a formação de professores, e podem decorrer dez anos antes que se faça sentir o impacto do novo programa no mercado de trabalho. Seria bom, talvez, dar mais atenção ao reforço das soluções informais existentes e à **formação em serviço**, desenvolvendo acordos de parceria com os empregadores em todos os setores, e recorrendo mais às novas técnicas de ensino. Como nos outros tipos de educação, também aqui, as políticas deviam tentar reduzir as disparidades entre sexos e estimular a participação das jovens em todos os programas de formação técnica. (DELORS, 1998, p. 137, grifo nosso).

Por essa perspectiva, cada profissional deve manter-se atualizado em questões tecnológicas e de comunicações, como forma de assegurar seu serviço e contribuir para o saber-fazer: “*Formação contínua* — Desenvolver os

programas de formação contínua, de modo a que cada professor possa recorrer a eles, frequentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas" (DELORS, 1998, p. 159). A questão que permeia o Relatório coloca a formação de professores como um programa de mercado de trabalho para uma formação continuada em serviço[13]. O documento apresenta essa conceituação e propõe a responsabilidade dos professores formarem alunos dentro dessa lógica para atuarem como cidadãos capazes de exercer funções no mercado de trabalho, de modo a garantir a manutenção do modo de produção capitalista.

> A disseminação da **formação em serviço**, a forma mais barata e eficiente de formar profissionais para a educação, atingiu diretamente o corpo docente em todas as suas categorias. Em nome das recentes políticas públicas de acesso à educação, as condições de trabalho do professor e a sua prática foram alteradas, como também seu papel fragilizado, sem que houvesse uma contrapartida do Estado, em termos de melhoria de condições de trabalho e de remuneração condigna (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 128, grifo nosso).

Essa configuração pautada no neoliberalismo esvazia a importância de uma formação continuada que valorize os conhecimentos filosóficos da educação e conteúdos historicamente acumulados. Acaba se tornando cada vez mais mercantilista, com finalidades específicas, bastante restrita e dirigida. Nesse caso, os professores acabam sendo responsabilizados pelo fracasso escolar:

> [...] Com efeito, ao criticarmos a política educacional vigente pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores (SAVIANI, 2011, p. 28).

Gatti (2018) lembra a importância da formação continuada e das discussões ligadas a questões didáticas, práticas, com sentidos e possibilidades do professor com sua equipe escolar, reuniões com professores de diferentes áreas para possibilitar diálogos que favoreçam aos debates educacionais. A autora também trata da necessidade de desenvolver políticas

[13] Viabilizar a participação dos professores nesses cursos de **formação continuada em serviço** é uma das condições para que os governos dos países periféricos consigam acesso às verbas disponibilizadas pelo Banco Mundial (NODA, 2014, p. 106, grifo nosso).

nacionais, regionais e locais, pois os professores precisam conhecer a cultura geral do país. É preciso levar em consideração que as escolas são colocadas em uma determinada região e as políticas de formação continuada devem se atentar a essas diversidades e culturas específicas, respeitando as tradições. E também não deve ser ignorada a fundamentação teórica dos embates da formação continuada, em que valoriza somente as práticas pedagógicas.

No que tange a essas relações, pode ser desconsiderada a organização vigente da sociedade, indissociáveis da classe dominante, que promovem as desigualdades sociais em diferentes estados brasileiros. Dessa forma, "o educador, consciente das desigualdades e mazelas sociais decorrentes das relações capitalistas, precisa, necessariamente, lutar em defesa da educação revolucionária" (ROSA, 2017, p. 109). Assim, as políticas de formação continuada, não devem se caracterizar apenas pelas ordens econômicas e sociais que excede a escola, principalmente na educação pública.

3.2 A influência do Banco Mundial nas políticas educacionais de Formação Continuada

O Banco Mundial (BM)[14] é responsável pela principal linha de financiamento da educação. A partir dos anos de 1980, os organismos multilaterais exerceram uma posição ainda mais participativa na reestruturação econômica. A concepção de qualidade educacional esvaziou o caráter de formação para emancipação e ganharam espaço as políticas educacionais que estão, muitas vezes, em consonância com o desenvolvimento econômico do país para possibilitar a formação dos alunos, cidadãos preparados para atender ao modo de produção capitalista.

As políticas sociais, segundo o BM, foram criadas para a educação na América Latina e Caribe, organizadas "em órgãos como o G7, composto pelos Estados Unidos, Japão, França, Alemanha, Reino Unido, Itália e Canadá; o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial" (MIGUEL; VIEIRA,

[14] O Banco Mundial, criado em 1944, configura-se como uma instituição financeira que desempenha operações de crédito, financiamentos e investimentos. Foi criado sob forte hegemonia dos Estados Unidos, tendo como função principal ser agente financiador das economias destruídas pela guerra a fim de estabelecer uma nova ordem internacional. [...] Na América Latina, junto com o BM, podemos acrescentar o BID, FMI, UNESCO como principais órgãos de financiamentos multilaterais, os quais participam, intensamente, das políticas de diversos setores, inclusive educacional (SANTOS, 2017, p. 58).

2008, p. 128). Essas políticas foram criadas para gerar empréstimos a longo prazo, com fins de monitorar a dívida externa.

As políticas públicas de educação, na década de 1990, tomam como referência as exigências que eram impostas de acordo com a Declaração mundial sobre educação para todos[15]: “na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, comprometendo-se com a universalização da educação básica, o que significa sua extensão para toda a população” (NOMA, 2011, p. 11). Na América Latina, assim como em outras partes do mundo, a maioria dos países latino-americanos realizaram reformas na educação, pois faziam parte do movimento internacional, e a educação foi vista como um elemento fundamental para o desenvolvimento e o crescimento econômico do país. Surge então uma nova configuração de Estado, voltada para um sistema de produção com políticas sociais e econômicas associadas à reorganização do modo de produção capitalista.

No Brasil, assim como em outros países neoliberais, o BM influencia nas ações e estratégias políticas para os investimentos na educação pública: patrocinou eventos educativos, como “a Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990) e a Cúpula Mundial de Educação para Todos (Dacar, 2000), mantendo uma relação cada vez mais participativa no setor educacional” (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 131).

Para os projetos educacionais, segue-se o modelo de co-financiamento, em que faz o empréstimo e depois reembolsa com investimentos paralelos. O ponto de vista do BM perpassa pela perspectiva de associar a escola a uma empresa, para a tomada de organização e decisões referentes ao processo educativo: “teria por finalidade aumentar a produtividade dos indivíduos, reduzir a fecundidade, melhorar a saúde e desenvolver atividades para a participação no mercado de trabalho e na sociedade” (MIGUEL; VIERA, 2008, p. 133). O BM possibilita uma reforma educativa universal para países divergentes. Nesse aspecto, diferentes realidades educacionais recebem materiais prontos.

[15] As reformas educacionais em pauta tiveram como marco a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. (NOMA, 2011, p. 111).

> Depreende-se, portanto, que estão definidas questões como descentralização e autonomia das instituições escolares, prioridade na educação básica, melhoria da eficácia na educação, redução da capacidade de interesses locais (sindicatos, associações de professores), desenvolvimento das capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário, subsídios exclusivamente para os alunos capacitados para aprender e que não podem pagar por sua educação, avaliação da educação, maior tempo de dedicação dos professores ao ensino, maior oferta de livros didáticos, capacitação do corpo docente mediante formação em serviço, análise econômica como critério dominante na definição das estratégias (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 133).

Por meio dessas concepções, a educação é fundamentada como produção material com políticas educacionais que visam atender as articulações do próprio sistema. Dentre as estratégias usadas para essa reestruturação, surge um movimento contraditório, que enfatiza por um lado atender ao bem-estar, ao melhor desenvolvimento do indivíduo, e, por outro, atender o modo de produção capitalista do país.

Sob essa perspectiva, os interesses privados incidem sobre as políticas educacionais para formar e treinar técnicos com cursos, treinamentos e experiências, com a justificativa de melhorar a qualidade da educação e diminuir a desigualdade. Assim, a teoria do capital humano[16] parte de uma relação da educação com o desenvolvimento econômico social, através de investimentos que consideram o valor do homem a partir de sua capacidade humana de produção do trabalho. Essa condição faz com que o próprio indivíduo venda sua força de trabalho e sirva como uma produção de consumo.

Quando iniciou a “crise do modo de produção taylorista/fordista (anos 50-60)”, a ideia do capital humano defendia que os países subdesenvolvidos possibilitariam aos indivíduos “a garantia de melhores empregos, maior produtividade e, consequentemente mobilidade e ascendência social” (MUNHOZ; KOVALICZN, 2008, n.p.). As fábricas eram organizadas com um grande número de funcionários, estruturado em uma linha “vertical e hierárquica”, para que as produções fossem realizadas em massas, com

[16] Como já citado na seção anterior, a teoria do capital humano ganhou destaque no Brasil durante o regime da ditadura civil militar, e seu conceito se deu “A partir dos anos de 1970, com a difusão da teoria do capital humano, de T.W. Schultz, expressando o valor econômico da educação, os governos nacionais e as instituições financeiras internacionais passaram a concebê-la como parte intrínseca do projeto de desenvolvimento econômico. Essa lógica coloca a educação pública como bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda” (SILVA, 2002, p. 44).

serviços mecanizados, sem que o trabalhador estivesse sujeito a pensar em outro modo de desenvolver ou até mesmo exercer diferentes funções.

No estado do Paraná também existe a influência do BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) e do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), organismos internacionais na origem de projetos e sistemas de formações continuadas para os professores da educação básica (MUNHOZ; KOVALICZN, 2008).

Os organismos internacionais apresentam resultados de avaliações de alunos obtidos nos países mais desenvolvidos e encaminham esses modelos para países menos desenvolvidos, com o discurso de melhorar a qualidade da educação. O BM possibilita que essa qualidade esteja apoiada nos chamados "insumos educacionais"[17], com o conhecimento de um determinado conteúdo relacionado ao rendimento dos alunos e à avaliação de desempenho da prática do professor em sala de aula, avaliados pelo diretor da escola.

Desse modo, os professores que lutam por seus direitos, muitas vezes por meio de sindicatos, por melhores condições de trabalho e reivindicações salariais, são considerados problemas, ao invés de "insumo educacional". A formação/capacitação de professores é considerada pelo BM da seguinte forma: "ela presta-se apenas a alguns benefícios: atingir níveis mais elevados na carreira para melhorar o salário; plataforma para encontrar um emprego melhor ou para abandonar a profissão" (MUNHOZ; KOVALICZN, 2008, n/p.).

O BM não aconselha investir na formação inicial dos docentes, pois prioriza a capacitação em serviço[18]. Pela necessidade de menor custo, considera que a modalidade à distância deve ser priorizada na formação inicial e na capacitação de docentes, pois são consideradas com mais baixo custo em termos econômicos. Nesse sentido, "cabe ao professor, portanto, desenvolver sua capacidade de aprender, para poder adequar-se com facilidade às rápidas transformações do mundo do trabalho" (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 137).

---

[17] Discutir as questões relacionadas à educação em suas especificidades permitir-nos-ia compreender melhor as razões pelas quais o Banco vê a escola como uma empresa que monta e organiza **insumos educacionais**, produzindo recursos humanos com um determinado nível de aprendizado (MUNHOZ; KOVALICZN, 2008, p.135, grifo nosso).

[18] A disseminação da formação em serviço, a forma mais barata e eficiente de formar profissionais para a educação, segundo a ótica neoliberal, atingiu diretamente o corpo docente em todas as suas categorias (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 137).

Tendo em vista a análise da perspectiva apresentada pelo BM, ao correlacionar com o percurso histórico no Brasil é possível perceber que a desqualificação e a desvalorização do professor não se iniciam com o sistema neoliberal, mas se apresenta como parte de todo um contexto histórico, com problemas desde o início de sua formação. A formação continuada não é prioridade, e sim uma forma de treinamento para melhorar o desempenho em sala de aula para atender a interesses nacionais e internacionais.

Nessa direção, é necessário compreender os mecanismos que financiam as políticas de formação continuada, as diretrizes, a aplicação das verbas, as políticas sociais e órgãos gestores nacionais, pois fazem parte dos problemas brasileiros no contexto internacional. De fato, essas formações continuadas se tornam cada vez mais mercantilistas, ou seja, não relacionadas ao sentido filosófico da educação, sejam eles por grupos privados, pacotes isolados, com finalidades específicas, bastante restritas ou dirigidas.

3.3 Contextualização histórica das reformas educacionais no Brasil e no estado do Paraná

Para situar o trabalho de pesquisa, busca-se investigar, primeiramente, aspectos do contexto histórico, político, econômico e social a partir do fim da década de 1980. Esse é um período em que se intensifica o neoliberalismo, cujas reformas foram implantadas. Foram, também, abordadas as novas recomendações no âmbito educacional e de questões pertinentes à formação continuada para os anos iniciais do ensino fundamental, que definem características significativas da presente investigação.

Assim, “as mudanças curriculares ocorridas no estado do Paraná não foram isoladas, aconteceram em um contexto em que currículos foram modificados em respostas às políticas neoliberais” (NODA, 2014, p. 56). Para isso, a análise precedente é necessária como parte do estudo pautado na contextualização histórica e no processo de formação continuada.

3.3.1 Início do processo de redemocratização: 1983 a 1989

Com a abertura política no último governo militar de João Batista Figueiredo (1979-1985), aconteceram as eleições diretas para os estados e municípios. O governador Sr. José Richa, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assumiu o seu mandato no Estado do Paraná em 1983 e foi até 1986, sendo substituído pelo vice, João Elísio Ferraz de Campos, em 1986, para concorrer a uma vaga no Senado. Sua campanha representava um contraponto ao da ditadura-civil militar.

Houve a eleição indireta de Tancredo Neves, que faleceu antes de tomar a posse, sendo José Sarney (1985-1990) empossado primeiro como presidente civil depois de vinte e um anos de ditadura-civil militar, período de censuras, torturas, suspensões de direitos públicos, condições precárias pela maior parte da população brasileira. Nesse momento, apenas a classe dominante concentrava riquezas e a educação era voltada para um ensino técnico e profissionalizante, para formar alunos para o modo de produção capitalista. Foi considerado um período de superação do autoritarismo, com a apresentação de uma proposta de redemocratização do Estado, da sociedade e da educação. Um ensino embasado no conhecimento científico "supostamente traria as condições necessárias para que a classe trabalhadora dominada superasse sua condição" (RUBIM, 2018, p. 36). O contexto mundial passa por movimentos sociais, e com a elaboração da Constituição Federal de 1988 surge uma esperança de lutar pelos direitos sociais.

Álvaro Fernandes Dias (1987-1990) governou o Estado do Paraná, momento marcado por movimentos sociais, reivindicações de defesa da escola pública de qualidade para a maior parte da população. A relação com os organismos internacionais permanecia com empréstimos ao estado para financiamentos de projetos educacionais. Foram elaborados os documentos: "Reorganização da escola pública: proposta preliminar de trabalho"[19]; "Ciclo Básico de Alfabetização"[20] e Projeto Pedagógico 1987 - 1990"[21].

[19] Nele expressou-se explicitamente propostas de trabalho que visavam a diminuição do analfabetismo (RUBIM, 2018, p. 43).

[20] Pretendia, além de propor a entrada e a permanência de um maior número de alunos na escola, suprimir o fracasso escolar a partir da diminuição das taxas de evasão e repetência no ensino de primeiro grau (1ª a 8ª série), concedendo destaque às duas primeiras séries desse segmento (RUBIM, 2018, p. 43).

[21] [...] Desvelando o descompasso existente entre as teorias pedagógicas presentes nos documentos que orientavam as propostas pedagógicas de ensino no estado do Paraná (RUBIM, 2018, p. 44).

Os documentos apresentavam uma fundamentação teórica que valorizava a classe trabalhadora e o conhecimento científico, pois a base teórica foi pautada no Materialismo Histórico-Dialético: “unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 2001, p. 73). Todavia, alguns momentos do seu mandato foram marcados por contradições nas políticas educacionais através de reivindicações de professores via sindicatos, desvalorização e perdas salariais expressivas. Por esse ângulo, é perceptível a consonância do governo estadual com o governo federal, seguindo a mesma lógica de políticas neoliberais no processo educacional.

Nos anos de 1987 e 1989, iniciaram-se as discussões para a formulação do “Currículo Básico para Escola Pública do Paraná”[22]. Finalizado em 1990, o documento tem como base teórica a Pedagogia Histórico Crítica, e foi somente em 1991 que chegou esse documento nas escolas públicas.

3.3.2 Intensificação do neoliberalismo e contradições presentes no campo educacional: 1990 a 2010

No cenário brasileiro, em 1990, Fernando Collor de Melo assume seu mandato como presidente da República, com as ideias pautadas em elevar a economia mundial. Governou até 1992, quando renunciou ao cargo e seu vice, Itamar Franco (1992- 1994), assumiu a presidência.

Conforme Gatti (2008), durante a década de 1990 existiram dois programas de formação continuada considerados inovadores. Em Minas Gerais, desenvolveu-se o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), que instruía os profissionais das redes municipais e estaduais focando mais particularmente nos que atuavam da 1ª à 4ª séries. O programa PROCAP buscava atender mais de “oitenta mil docentes do primeiro ciclo nos conteúdos de português, matemática, ciências, geografia, história e reflexões sobre a prática pedagógica” (GATTI, 2008, p. 59). A capacitação foi realizada pela modalidade à distância e os professores realizavam em seus próprios locais de trabalho. A proposta era centrada na unidade curricular. O PROCAP

[22] Documento analisado na próxima seção.

estabeleceu uma responsabilidade com as agências centrais e locais organizadas de acordo com as agendas e o calendário de cada escola.

Um segundo programa foi o Programa de Educação Continuada (PEC), ofertado pela Secretaria Estadual do estado de São Paulo, com um sistema semipresencial e contemplando todo ensino fundamental, da 1ª à 8ª séries. A proposta do curso foi centralizada regionalmente e os dirigentes eram compostos pelos diretores e coordenadores pedagógicos. Com ações desenvolvidas em 19 polos, compostos por universidades locais e agências capacitadoras, cada Polo Regional estava sob responsabilidade das instituições:

> (Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Universidade de Mogi das Cruzes – UMC, Instituto Paulo Freire, Universidade de Taubaté, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, Cooperativa Técnico-Educacional, Escola da Vila). Houve grande diversidade entre as iniciativas implementadas regionalmente, tendo atingido mais de noventa mil atores da rede escolar (GATTI, 2008, p. 59).

Conforme Gatti (2008), o PEC buscou um atendimento local e o professor participou como sujeito ativo nesse processo de capacitação com métodos de ações e reflexões nas capacitações. Os dois programas foram financiados pelo BM.

No Paraná, caracterizou-se o terceiro mandato consecutivo do PMDB ao governo do Estado, com Roberto Requião de Melo e Silva (1991 – 1994). Com a proposta de continuar o projeto de uma escola democrática, continuou os acordos com os organismos internacionais para as determinações e orientações de propostas educacionais (RUBIM, 2018).

Munhoz e Kovaliczn (2008) explicam que foram sistematizados os documentos “Paraná, construindo uma escola cidadã” e “Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná – 1993/2002”. A proposta educacional da SEED/PR deixava explícitos os princípios que norteavam esse documento, entre eles a gestão democrática, a comunicação direta, os projetos pedagógicos e a avaliação permanente do desempenho escolar. Apresentaram-se metas de reformas escolares e Plano de Capacitação

Docente[23] para a década de 1990, e houve algumas discordâncias das diretrizes apontadas pelo BM:

> [...] cada professor deveria participar, no mínimo, de 80 horas de cursos de capacitação, estes cursos integravam as IES do Estado, os Núcleos Regionais de Educação e a SEED/PR; os cursos eram presenciais com aprofundamento teórico específico na área de atuação, não estavam articulados a um projeto educacional mais amplo e não priorizavam a discussão do Currículo Básico (MUNHOZ; KOVALICZN, 2008, n.p.)

Nesse período foram implantadas algumas ações e objetivos. No entanto, não atingiram as metas propostas, dando espaço para novos caminhos para os governos posteriores. O governo Requião estabeleceu parceria com o BM para que, na próxima gestão, pudesse ser efetivada a formação continuada que atendesse às exigências do BM.

A partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995- 2002), por dois mandatos consecutivos, "traz implícito a abertura ao capital estrangeiro, à flexibilização econômica e às reformas estruturais" (ANTONIO; SILVA; CECÍLIO, 2020, p. 47). De modo geral, as políticas neoliberais se fortaleceram com as parcerias privadas que estabeleciam as propostas para as políticas educacionais.

> Com relação ao financiamento voltado para a educação, no governo FHC foram aprovados vários instrumentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, a Emenda Constitucional nº 14 que criou o Fundef e o Plano Nacional da Educação - Lei nº 10.174/2001 ((ANTONIO; SILVA; CECÍLIO, 2020, p. 48).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em ação, PCN (1998), também serviram como referências para os programas educacionais, e as formações continuadas eram relacionadas aos devidos procedimentos de avaliações institucionais destinados ao Ensino Fundamental I. A conjuntura política da época estava voltada para partidos defensores do modo de produção

[23] O Plano Estadual de Capacitação Docente desenvolvido no primeiro governo Requião apresentava algumas discordâncias das diretrizes apontadas pelo BM, tais como: cada professor deveria participar, no mínimo, de 80 horas de cursos de capacitação que integravam as IES do Estado, os Núcleos Regionais de Educação e a SEED/PR; os cursos eram presenciais com aprofundamento teórico especifíco na área de atuação, não estavam articulados a um projeto educacional mais amplo e não priorizavam a discussão do Currículo Básico (MUNHOZ; KOVALICZN, 2008, n.p).

capitalista, e ao mesmo tempo com um discurso de proporcionar um bem-estar para todos. Isso gera um movimento contraditório, “o que requer medidas econômicas, propõe cada vez mais aberturas para a sociedade participar na tomada de decisões na busca dessas saídas” (ARANDA, 2009, p. 109).

O Programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (PROFORMAÇÃO) (1996) era voltado para os professores que exerciam a função sem a formação para o exercício do magistério, atuantes da 1ª à 4ª séries do ensino fundamental. O programa visava atender os professores em serviços que não possuíam diploma de ensino médio. Organizados em módulos com eixos curriculares articuladores, atenderam até o ano de 2006 a cerca de cinquenta mil docentes nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste (GATTI, 2008).

O Programa de Educação Continuada (PEC) (1996-1998), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para todo o ensino fundamental, desenvolvido na rede estadual com cerca de oito mil títulos de professores que não eram formados. Nos municípios foram realizadas algumas parcerias para desenvolver o programa como PEC. Na Unesp, deu origem ao programa Pedagogia Cidadã que atende a municípios da base de São Paulo, atingindo a cerca de cinco mil professores em serviço (GATTI, 2008).

O estado do Paraná foi governado por dois mandatos consecutivos por Jaime Lerner (1995 – 2002), período também marcado por reformas educacionais alinhadas ao âmbito político, econômico e mundial, que buscava atender ao modo de produção capitalista. A principal política estabelecida de formação/capacitação dos professores no Paraná foi a do Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), no ano de 1998, com o projeto do centro de capacitação “Universidade do Professor”[24], com a maior participação das instituições superiores no planejamento e nas ações.

[24] O centro de capacitação da Universidade do Professor localiza-se no pequeno distrito do município de Pinhão e, segundo os moradores do local, recebeu o nome de Faxinal do Céu por estar a uma altitude de 1100 metros acima do nível do mar. Nesse local, o Governo do Estado celebrou estratégica parceria com sua empresa de energia elétrica – Companhia Paranaense de Energia Elétrica - COPEL, unindo a geração de saber e a geração de energia, utilizando o que restou de um canteiro de obras com instalações físicas apropriadas e confortáveis – 240 casas com acomodações para 4 pessoas – permitindo “um afastamento do cotidiano”, que adquire a forma de um chamado à reflexão, e ao mesmo tempo propicia-se tempo e espaço para troca, provocando a interação entre colegas das mais diversas regiões do estado. (MUNHOZ; KOVALICZN, 2008, n.p)

> A programação assim concebida visa oportunizar capacitações que, saindo dos padrões convencionais característicos das reciclagens do magistério, extrapole os temas de sala de aula e da escola, amplie os conceitos do profissional da educação permitindo que ele assuma seu espaço e seu tempo de cidadania na descoberta permanente de novas referências para sua prática educacional (MUNHOZ; KOVALICZN, 2008, n.p.).

As capacitações foram através de seminários de atualização curricular em que trabalhavam questões como autoestima e criatividade do professor. O projeto foi desenvolvido em parceria com a empresa COPEL, uma Companhia Paranaense de Energia Elétrica.

Em Minas Gerais também se obteve o Projeto Veredas (2001), para uma Formação Superior de Professores com parcerias de universidades e instituições de ensino superior. Visava às redes públicas do estado para formar em quatro anos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e com diversas tecnologias desenvolvendo a formação em serviço com momentos presenciais e à distância. No ano de 2001, participaram aproximadamente trinta mil docentes em Minas Gerais (GATTI, 2008).

Nesse mesmo ano também foi construído o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001), desenvolvido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), para o Brasil inteiro. A finalidade era formar professores que trabalhavam de 1ª a 4ª séries com o aprofundamento em técnicas de alfabetização.

Quando Luiz Inácio Lula da Silva, do PT, assume a presidência da república (2003 a 2010), por dois mandatos consecutivos, anuncia propostas transformadoras de políticas educacionais, voltadas para atender direitos sociais, com o foco na participação política e social. Quanto à situação econômica, “as principais metas do seu governo passam pelo crescimento e pela estabilidade econômica com controle inflacionário, pela geração de empregos, pela educação para todos” (ARANDA, 2009, p. 109).

Por essa lógica, a proposta do Governo Federal estava voltada para políticas de bem-estar de todos, com pautas em inclusão social, direitos básicos, como saúde, alimentação e combate à pobreza, considerando as diferenças regionais, econômicas e étnicas, e com planejamento de investimentos para o desenvolvimento econômico do País. Não

desconsiderando as contradições devido às características geográficas, obstáculos e contexto histórico de políticas educacionais que não foram resolvidas (ARANDA, 2009).

Em 2003, até 2010, Roberto Requião assume novamente o Governo do Estado do Paraná. Desenvolve uma política contrária à do governo anterior em relação às políticas neoliberais e às agências multilaterais. Desde 1982, as políticas educacionais eram organizadas de acordo com cada governador da época como uma política de Estado Mínimo[25], Roberto Requião anuncia novas reformas e propostas curriculares para o ensino fundamental e médio (RUBIM, 2018). Com as propostas em consonância com Constituição Federal 1988 e com a LDBEN 9394/96, valorização dos profissionais da educação, gestão escolar democrática e uma garantia de uma educação pública de qualidade estão presentes.

Em 2004, foi criado o Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER), promovido pelo Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental-SEIF. O programa oferecia cursos de formação continuada para os professores das séries iniciais: Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar, do Fundescola; do Instituto Ayrton Senna: Projetos Acelera Brasil, Se liga e Gestão; Projeto Informática da Microsoft/ PUC-SP; o Programa Intel – Educação para o futuro; o Formando Gestores, da Fundação Lemann; o projeto Poronga, da Fundação Roberto Marinho (GATTI, 2008, p. 60), com o objetivo de desenvolver a aprendizagem de leitura e escrita da língua materna.

> Em 2006 foi criado o FUNDEB, pela Emenda Constitucional nº. 53 e regulamentado pela Lei nº. 11.494/2007. De acordo com o artigo 1º da referida Lei, trata-se de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, de natureza contábil, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal. O FUNDEB é destinado à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica e à valorização dos trabalhadores em educação. Cabe ressaltar que, esse fundo abrange diferentes níveis e modalidades, além do Ensino Fundamental Regular e Especial, a Educação Infantil, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos – EJA, o Ensino Profissionalizante, a Educação Indígena, Quilombola e do Campo (ANTONIO; SILVA; CECÍLIO, 2020, p. 52).

[25] O termo “Estado Mínimo” caracteriza a diminuição do poder do Estado na regulação a questões econômicas como o financiamento de políticas educacionais, e passa a responsabilidade para os mecanismos avaliativos em consonância com a classe dominante.

Em 2006 foi desenvolvido o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓLETRAMENTO). Este foi um programa de formação continuada que atendia estados e municípios, organizado pelo MEC, em parceria com universidades, com o intuito de melhorar a qualidade da educação, oferecendo cursos aos professores do Ensino Fundamental da 1ª à 4ª séries, ou 1º ao 5º ano, focando as atividades na aprendizagem de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos.

No estado do Paraná, também na gestão de Roberto Requião, a formação continuada dos professores da rede pública de ensino também é preconizada nos documentos "Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná"[26] (2008) e "Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais"[27] (2010).

3.3.3 Período de 2011 a 2020: Reformulações e Resoluções das políticas de formação continuada

Com a presidenta da República Dilma Rousseff (2011-2016), do PT, o cenário nacional continuou com interesses neoliberais, políticas iniciadas em governos anteriores, mesmo com uma abordagem em mudanças de cunhos sociais para atender à classe trabalhadora. As políticas educacionais seguiram as mesmas lógicas do governo de Lula PT.

No estado do Paraná, com o governo Carlos Alberto Richa (2011 – 2018), conhecido como Beto Richa, tem-se a ideia de que o Estado deve se tornar mais eficiente, com a divisão de responsabilidades, seguindo a mesma lógica do governo de Lerner. São realizadas parcerias com os organismos multilaterais como o BM, desenvolvendo estratégias de avaliação, com o intuito de apontar culpados pelo fracasso escolar (RUBIM, 2018).

No ano de 2012 foi instituída a política educacional, e iniciou o curso de formação continuada com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012). Tinha como objetivo o trabalho de formação continuada com os professores

[26] Documento analisado na próxima seção.
[27] Documento analisado na próxima seção.

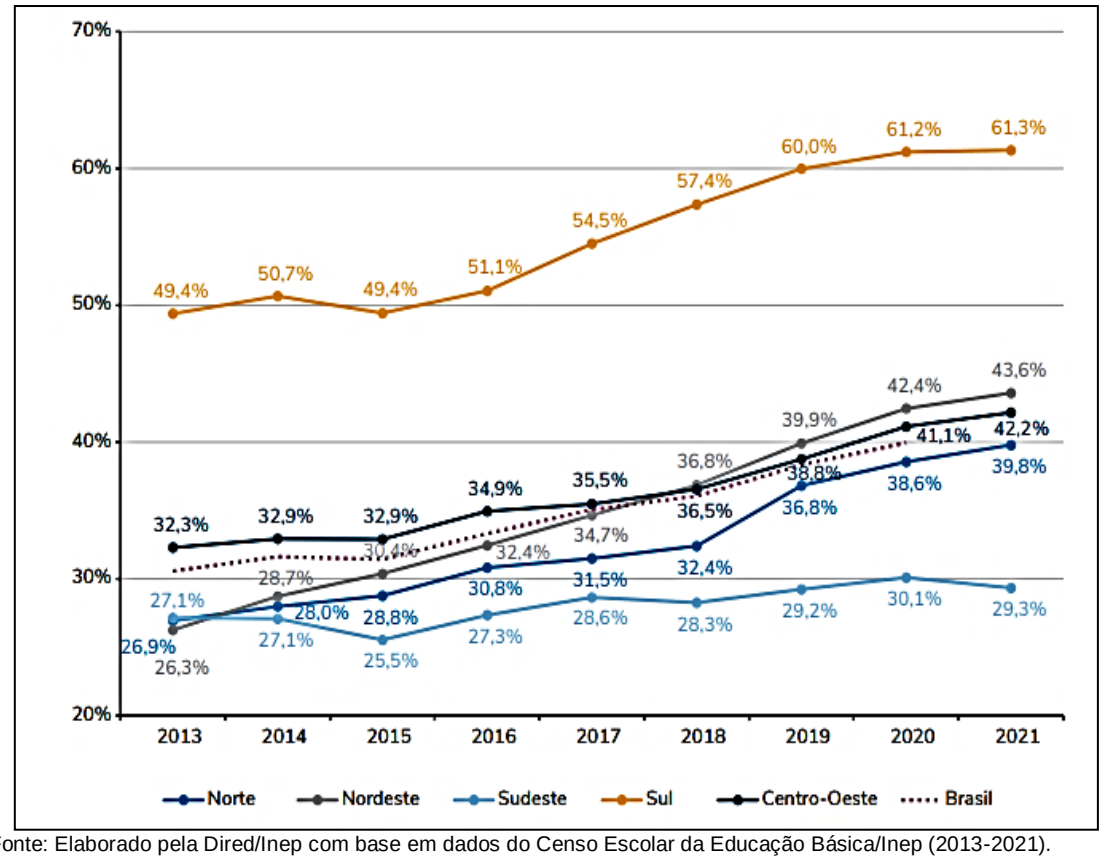
que atendiam as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, com as exigências da responsabilidade em alfabetizar todas as crianças até no máximo oito anos de idade (AURELIANO; SILVA, 2020).

O PNAIC aparece também no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001) e no segundo PNE, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. O compromisso é reafirmado novamente na Meta 5, que seria o de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

A meta 16 do PNE visa à formação dos professores 50% em nível de pós-graduação até o último ano de sua vigência e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação. A “16B agrega apenas os professores em regência de classe, uma vez que o Censo da Educação Básica não coleta informações referentes à formação continuada do conjunto de profissionais” (BRASIL, 2014).

Abaixo, segue a análise do Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022 - Meta 16, especificamente sobre o indicador 16B que consiste em expor as informações relacionadas a cursos de formação continuada, com a carga mínima de 80 horas.

GRÁFICO 3: Percentual de professores da Educação Básica que realizaram cursos de formação continuada, por grande região – Brasil – 2013-2021

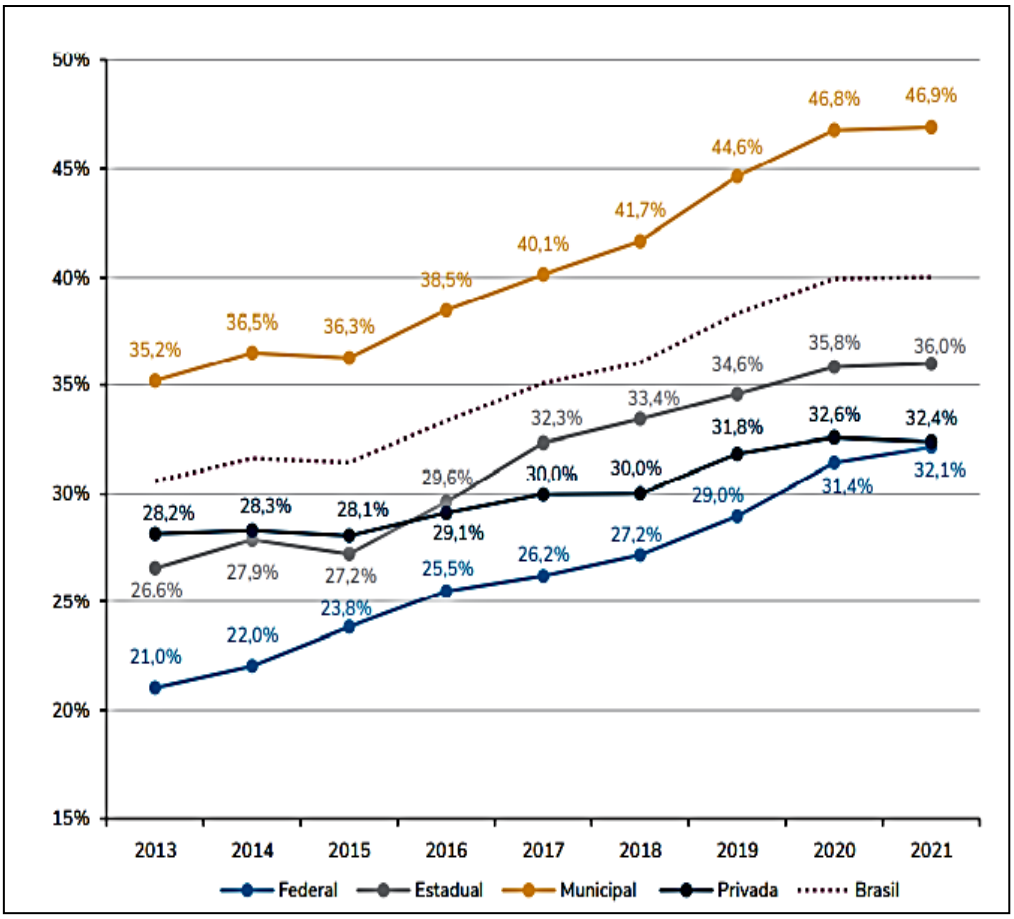


Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2013-2021).

No que se refere ao gráfico 3 em 2021, a região Sul se destaca em relação às outras regiões no percentual dos professores que realizaram cursos de formação continuada.

No gráfico 4, anexado abaixo, as redes municipais no ano de 2021 mostram maiores percentuais nas formações continuadas. No entanto, para que a meta de 100% seja alcançada, haverá a necessidade de um engajamento nas redes de ensino com um esforço para que a meta seja alcançada até 2024.

GRÁFICO 4: Percentual de professores da Educação Básica que realizaram cursos de formação continuada, por dependência administrativa – Brasil – 2013-2021



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2013-2021).

No ano de 2015, apresenta-se a Resolução CNE/CP nº 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa Resolução aponta mudanças no currículo. A formação inicial e continuada foi colocada de uma maneira integrada, contempladas e valorizadas em consonância para que o profissional exercesse a sua função em todos os níveis da educação básica, com os conhecimentos em várias áreas da ciência em um processo de construção.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 indica o “Capítulo VI: da formação continuada dos profissionais do magistério”, que pontua especificamente conforme segue:

> Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do

> magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

Dessa maneira, a formação continuada foi colocada, faz parte de um processo de lutas defendidas historicamente, que compreende dimensões coletivas do processo pedagógico. De acordo com o Art. 17, a formação continuada deveria ofertar:

> atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2015, p. 14).

Contudo, as políticas educacionais estão em consonância com cada governo. Nesse sentido, com a difícil conjuntura política da época, essa resolução não conseguiu concretizar todos os seus objetivos, e com o passar do tempo, mesmo com o esforço da comunidade educacional, ela foi sofrendo postergações, e sem atender aos manifestos surgiram as posições contrárias (NOGUEIRA; BORGES, 2021). Em 2015, tiveram início as discussões para elaboração da BNCC[28], como mencionado na seção anterior, e o golpe de 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff - PT e a nomeação do presidente da República Michel Temer - PMDB.

> O vice-presidente, e então presidente interino, deu início a várias medidas de cunho neoliberal no país, desencadeando a elaboração do modelo de previdência social aqui adotado e empreendendo o desmonte dos direitos trabalhistas, construídos a duras penas ao longo de muitos anos. Além disso, trabalhou na proposição de um novo modelo curricular como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental em 2017, e a do Ensino Médio, em 2018 (ANDRADE, 2022, p. 41).

Em 2018, no fim do mandato do governador do estado Carlos Alberto Richa, teve início também o processo de elaboração do *Referencial Curricular do Paraná:* princípios, direitos e orientações[29] (RCPR), em consonância com a

[28] Na próxima seção, apresenta-se a análise do processo contraditório da elaboração da BNCC.
[29] Documento analisado na próxima seção.

BNCC. Em 2019, com a eleição de Carlos Massa Ratinho Junior - PSD para governador do estado intensifica cada vez mais a articulação da escola com as instituições privadas. Na atual sociedade, “a classe dominante (burguesia) detém a propriedade privada dos meios de produção (condições e instrumentos de trabalho convertidos em capital) obtida pela expropriação dos produtores” (SAVIANI, 2016, p. 60).

No cenário nacional, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), eleito pelo Partido Social Liberal (PSL), atualmente filiado ao Partido Liberal (PL), assume a Presidência da República, com um discurso conservador e autoritário, e dá continuidade às reformas das políticas educacionais do país. Com isso, os documentos que norteiam a educação sofreram grandes influências e desconsideração diante de movimentos, lutas de todo um processo histórico em construção.

Como já citado, e que será tratado mais especificamente na próxima seção, o documento da BNCC passou por várias reformulações até a sua publicação, retratando grande força de influência política e forte presença do empresariado nas questões educacionais. Com a sistematização da Resolução CNE/CP nº 01/2019, BNC - Formação, já se pode observar uma desarticulação entre a formação inicial e continuada, pois existem duas resoluções que pontuam como deve ser esse processo. Na Resolução CNE/CP nº 01/2019, somente este trecho trata especificamente sobre a formação continuada:

> VIII - **a formação continuada** que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019, p. 3, grifo nosso).

Por esse ângulo, as políticas de formação continuada deveriam seguir a mesma lógica apresentada na BNCC. Foi sistematizado então um documento próprio que trata da formação continuada: a Resolução CNE/CP Nº 01/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

> Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2020, p. 2).

Indica as competências profissionais com o objetivo de desenvolver no educando o processo de aprendizagem, a constituição de competências, a qualificação para o trabalho. Na Educação Básica, prevê: “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (BRASIL, 2020, p. 2.).

> Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional (BRASIL, 2020, p. 6).

O Anexo I da Resolução CNE/CP Nº 01/2020 está dividido em Competências gerais docentes; Competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissionais e às suas respectivas áreas; Dimensões conhecimento profissional; prática profissional; engajamento profissional; prática profissional: - pedagógica prática profissional – institucional; Competências 1: Área do conhecimento e de conteúdo curricular; Competências 2: Área didática-pedagógica; Competências 3: Área de ensino e aprendizagem para todos os alunos; Competências 4: Área sobre o ambiente institucional e o contexto sociocultural; Competências 5: Área sobre o desenvolvimento e responsabilidades profissionais (BRASIL, 2020).

A ANPEd (2019) emitiu uma nota sobre a Resolução CNE/CP Nº 01/2020 em que retrata como a BNC-Formação Continuada sofreu com a ausência de debates, de consultas públicas e de entidades acadêmico-científicas, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, e levanta uma posição diferente da Resolução CNE/CP Nº 02/2015, que obteve a sua construção através de vários debates, entorno do documento antes da sua implementação.

Além disso, a ANPEd (2019) também retrata a conjuntura do cenário nacional devido à pandemia da Covid–19[30], que marcou a História em um contexto internacional, no qual os professores da Educação Básica ainda estavam buscando superar os efeitos da pandemia, tanto nas redes de ensino, quanto em outros campos de atuação. Dessa forma, a Resolução CNE/ CP Nº 01/2020 apresenta-se em contraponto à Resolução CNE/ CP Nº02/2015, pois:

> [...] sugere uma espécie de empreendedorismo docente, quando desloca a responsabilidade do processo de formação contínua para o campo das iniciativas individuais, pois prevê que os professores serão "responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional". Nesta linha, relativiza-se a ideia da formação continuada como direito a ser garantido pelas políticas públicas, e reforça-se a uma perspectiva meritocrática e empreendedora de formação. Tal perspectiva aponta para a responsabilização individual dos professores em eventuais "fracassos" ou "sucessos" de suas iniciativas de formação continuada, sem que se leve em consideração as condições de realização do seu trabalho, a sua formação e a valorização profissional (ANPEd, 2019, n.p)

Tendo em vista as consequências trazidas para a sociedade brasileira, devido à COVID-19, que afeta diretamente o campo educacional, a ANPEd (2020) defendeu os debates públicos em torno de instituições formadoras, professores, representantes de movimentos educacionais, sindicais e sociais. Emitiu também o manifesto em repúdio e indignação à homologação da Resolução CNE/ CP Nº 01/2020, em que caracterizou a desqualificação da formação dos professores da educação básica como um ato de desmonte à formação continuada de professores no Brasil.

> Assim, destacamos a impropriedade dessa aprovação/homologação diante do atual cenário nacional, marcado pela pandemia da Covid 19, sem precedentes na história recente do país, que já computa mais de 160 mil mortos, agravado por crise econômica em que cerca da metade da população se encontra em situação de vulnerabilidade social, desempregada ou subempregada, o que deveria demandar do Poder público a implementação de ações urgentes e necessárias para reduzir a miséria e salvar vidas, ampliando o acesso à saúde e a condições sanitárias adequadas. Da mesma forma o MEC se omite em relação à educação durante a pandemia, sem dotar as escolas e as comunidades escolares, professores e estudantes, das condições materiais para ministrarem e acessarem o ensino remoto emergencial, colaborando com o acirramento das desigualdades

[30] [...] diante da grave crise planetária e civilizatória, que se propaga devido ao coronavírus SARS-CoV-2, causador da pandemia COVID-19, identificado em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Este vírus tem feito vítimas fatais em diversos países, por vários continentes (MONTEIRO, 2021, p. 40).

> educacionais e com a intensificação e precarização do trabalho docente (ANPEd, 2020, n.p.).

Nesse meio se fez presente o cenário caótico mundial, com uma grande crise sanitária, aliada aos fatores econômicos, sociais, políticos e, sobretudo, atingindo ainda mais as classes menos favorecidas, aumentando a desigualdade social. Ao considerar esses fatores, a ANPEd (2020) rejeita que a formação continuada seja entendida como parte de um complemento para a formação inicial, pois deve ser estabelecida como um direito “e uma condição ontológica e epistemológica que deve ser respeitada, incentivada e proporcionada aos professores pelas políticas de formação, durante o exercício da docência” (ANPEd, 2020, n.p.).

Os associados da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (2021), durante a 40ª Reunião Nacional que ocorreu de forma remota, também se manifestaram, sob as pautas da conjuntura política da época, por um governo federal marcado de retrocessos, desconsiderações por bandeiras históricas de luta pela formação e valorização docente, a crescente propagação da COVID-19, o aumento de desemprego, a inflação e empresariamento da educação. Em contrapartida às políticas neoliberais, a entidade luta e resiste para possibilitar “ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana” (ANFOPE, 2021, p. 1055).

Para tanto, para se compreender o projeto de sociedade presentes nos programas de iniciativas de formações continuadas, deve ser pensado sobre as determinações políticas, econômicas e ideológicas, o interesse também por parte da propriedade privada. E neste movimento a educação torna-se um campo de disputas que perpassam a sociedade de classes, pois por um lado há profissionais da educação na luta por uma participação mais efetiva em prol de uma formação humana, historicamente construídas, e por outro segue a ampla participação empresarial nas reformas educacionais.

4 CURRÍCULO E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO DO PARANÁ

Nesta seção serão abordados os currículos do estado do Paraná e a formação continuada ofertada aos professores para formulação e implementação destes documentos. Será feita a análise das políticas educacionais em momentos distintos a de 1990, o “Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná”; e em 2008 as “Diretrizes Curriculares da educação básica do Paraná”.

Como parte da investigação também será feita a análise do *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*-RCPR (2018), para compreender o alinhamento desse documento com da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e o processo de formação continuada. Ambos os documentos perpetuam uma fundamentação teórica com base em habilidades e competências, revelando “que um projeto de educação neoliberal se consolidou, tendo em vista que esses são termos usados em contextos mercadológicos” (SOUZA, 2022, p. 31). Diante da formação continuada proposta aos professores, espera-se que eles desenvolvam esses saberes e espelhem essas habilidades em competência nos alunos da educação básica.

Ademais, também se deve entender a relação que se estabelece entre o governo federal e o governo estadual, em sua totalidade, como parte de uma sociedade marcada por contradições, em que a classe dominante retrata um discurso de diminuir a desigualdade social e ofertar uma qualidade para os alunos da classe trabalhadora, porém sem desconsiderar o preparo desse aluno para atender ao modo de produção capitalista. A compreensão da relação do currículo com a sociedade também procede como parte do processo de investigação do estudo.

4.1 Currículo e sociedade

Em diferentes contextos, o currículo desempenha função de apresentar uma proposta de ensino, de acordo com reformulações e políticas educacionais que devem ser implantadas e cumpridas pelos professores. Nisso está incluso formar nas crianças valores do cidadão ideal para a sociedade. Desse modo, a

forma como é construído o documento faz parte de uma contextualização histórica, política, econômica e social de uma determinada época.

> O currículo, não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização na sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 7- 8).

Por essa perspectiva, quando um currículo é proposto, em sua estrutura está retratada a maneira como seus formuladores pensam a educação. Quando o professor se depara com esse documento, deve levantar questões sobre em qual o contexto foi criado, quais histórias estão anexadas e porque alguns conteúdos são abordados e outros não. Moreira e Silva (2008) também tratam as relações e os elementos a respeito da construção do conhecimento reunido em forma curricular prestado às escolas, que não existe mais a possibilidade de afirmar alguma inocência. A teoria do currículo que já existe passa a ser vista não apenas no interior da escola, mas também como um projeto histórico e social.

Para Young (2007), as instituições escolares precisam refletir, ao organizar seu currículo, pois a educação deve ser articulada para atender os alunos com suas particularidades, crianças desfavorecidas e levar em consideração a forma com que esses alunos adquirem e constroem o seu conhecimento. Dessa maneira, “não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição” (YOUNG, 2007, p. 1297).

Por esse ângulo, o processo de elaboração e construção de currículos também tem como característica orientar e ofertar uma formação continuada para discutir conteúdos que serão anexados no documento, “como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma” (SACRISTAN, 2000, p. 14). Contudo, essa participação dos professores em formações é bem orientada e articulada, com ações que

buscam atender a uma influência política no processo de construção de um currículo.

O processo educativo ofertado à escola pública resultará nos objetivos finais da educação. Nesse sentido, os movimentos e as lutas sociais são aderidos apenas aparentemente no processo de elaboração e construção de um documento que valoriza uma formação que seria capaz de participar de uma maneira ativa no processo de decisões do interesse coletivo por meio de um currículo. Correlacionando ao processo de democratização na educação, Minto (2013) salienta que as organizações e mobilizações das forças sociais apresentam lutas “por espaços de participação, controle e decisão dos rumos das políticas educacionais no país” (MINTO, 2013, p. 250).

Nesse sentido, para realizar a análise foram elencados os currículos do Estado do Paraná e suas relações com a Formação Continuada ofertada aos professores e também para além daquilo que está explícito e implícito, para investigar e compreender quais as contradições presentes, a quais interesses servem os documentos, tendo em vista suas produções históricas, elaborados mediante o tensionamento de interesses da classe dominante.

4.2 O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná

Entre os anos de 1987 e 1989, no estado do Paraná foram apresentadas discussões de reformulações curriculares como forma de evidenciar uma tentativa de avançar na educação pública e aproximar a produção acadêmica com o Ensino do 1° grau, fundamentado pela Escola Pública do Estado do Paraná. Com o processo de redemocratização no Brasil, pós ditadura civil-militar, o Paraná tinha como governador Álvaro Dias (1987- 1990). Nesse período, houve aumento do interesse dos profissionais da educação em discutir a formulação teórico-prática de acordo com a realidade apresentada no momento histórico.

> [...] foi gestada em 1986, e foram envolvidos educadores das escolas, as equipes pedagógicas, as equipes de ensino dos núcleos Regionais de Educação, representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP), da União dos dirigentes de Educação do Paraná (UNDIME) e de instituições do Ensino Superior. Essa elaboração se baseou em inspiração marxista e construtivista, além de fazer em seu referencial os pressupostos da Pedagogia

> Histórico-Crítica. Também apresenta, em todas as áreas do conhecimento, uma estrutura de forma sequenciada: pressupostos teóricos, conteúdos, processo de avaliação e notas bibliográficas (SANTOS, 2014, p. 56).

A partir de 1987, desenvolveu-se uma reestruturação curricular, com discussões sobre o documento norteador Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (CBPR). Foram organizadas pela SEED/PR reuniões, e a primeira se deu através da participação dos Núcleos Regionais de Ensino. Um segundo momento foi realizado com a participação de professores das instituições do ensino superior do Paraná e novamente com os Núcleos Regionais de Ensino (NODA, 2014).

O documento curricular Reestruturação do Ensino de 2º Grau foi desenvolvido através de uma participação limitada e, mesmo com a defesa de que seria uma proposta democrática, não houve a participação dos profissionais da educação de uma forma atuante, com propostas e contribuições para a elaboração do documento. A sua formulação foi até o ano de 1989, e foi implantado em 1990. O currículo colocado em voga tinha como base teórica a Pedagogia Histórico-Crítica, que foi essencial para a compreensão da tarefa escolar, e a escola deveria se pautar no conhecimento científico e na socialização do conhecimento sistematizado, “através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” (SAVIANI, 2011, p. 20).

Com a reformulação do documento a teoria do currículo defendia que o aluno deveria agir no processo de transformação social, os conteúdos deveriam mostrar aos alunos possibilidades de lutas, de mudanças sociais, e a valorização da compreensão do processo histórico. Durante o primeiro mandato de Roberto Requião (1991- 1994) como governador do Estado do Paraná, a ideia da implantação do Currículo Básico foi intensificada.

No Brasil, com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e no fim da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), se tornaram referência para a organização da rede pública estadual no estado do Paraná, e os professores foram submetidos a trabalhar com este documento.

> Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (PARANÁ, 1997, p. 29).

Os PCN foram propostos como forma de resolver os problemas imediatos dos alunos, propondo o trabalho com os valores da cidadania. O Brasil estabeleceu acordos com organismos internacionais, como a UNESCO, o BM, entre outros. No que tange a esses organismos internacionais e à formação requerida pelo Relatório Delors, foi "exigido pelo capital internacional para os países em desenvolvimento, de maneira a cultivar a cultura da paz para evitar conflitos e desequilíbrios que possam causar perdas ou diminuição dos lucros do mercado mundial" (GILIOLI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011, p. 8).

O governador Jaime Lerner assume o Estado do Paraná "por dois mandatos consecutivos (1995-2002), marcados por reformas educacionais que se alinham às mudanças mundiais nos âmbitos político e econômico exigidos pelo sistema capitalista" (RUBIM, 2018, p.55). Em meio à conjuntura política do país, durante o período de 1997 a 2002, as capacitações oferecidas pela SEED/PR trabalhavam em torno dos Temas Transversais, apresentados nos PCN. Foram feitos programas para as formações continuadas estaduais e municipais que buscavam uniformizar os conteúdos curriculares e preparar os professores, fortalecendo-se a ideia de testes padronizados como forma de avaliação de aprendizagem apresentadas pelo MEC.

Com isso, o currículo Básico para Escola Pública do Paraná (CBPR), foi sendo descaracterizado, e as disciplinas foram sendo adaptadas para um enfoque cidadão, a fim de formar um aluno que se adaptasse ao modo de produção capitalista, a fim de formar um indivíduo que cumprisse com as obrigações políticas. Dessa forma, não abria espaço para trabalhar com aquilo que era proposto no currículo, um conhecimento historicamente construído pelo homem, capaz de promover a mudança social. Assim, educação foi organizada com uma lógica pautada no neoliberalismo, fortalecendo valores, como o da individualidade, competitividade e meritocracia:

> As capacitações visavam exercitar a subjetividade, a sensibilidade, a estratégia para lidar com os problemas por meio de atividades motivacionais e de aumento da autoestima. A empresa Luna &

> Associados Consultores de Empresas S/C foi contratada para ministrar cursos e palestras que eram desenvolvidos em Faxinal do Céu, no município de Pinhão/PR. Temas como cosmologia, pensamento oriental, autoestima, dominância cerebral, inteligência emocional, enfim, os temas apresentados substituíam os conteúdos específicos que os professores de cada disciplina deveriam dominar (GILIOLI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011, p. 7).

Conforme Nery (2008), os estudos com pautas nesses conteúdos ressaltavam a iniciativa pessoal como forma de resolver os problemas amplos da sociedade, e a formação continuada de professores visava atender às demandas do setor econômico e produtivo. Faxinal do Céu foi uma localidade com grandes investimentos, para desenvolver atividades de formações com a grande participação de professores. Houve também uma alteração na grade curricular paranaense, composta por ética, cidadania, qualidade de vida, empreendedorismo entre outros.

O governador Roberto Requião assume novamente seu mandato em 2003, e "mostrou-se contrário à política de seu antecessor, principalmente com relação às medidas que dizem respeito às imposições das agências multilaterais e de financiamento e às políticas neoliberais" (RUBIM, 2018, p. 58). Inicialmente, apresentou propostas contrárias às políticas de privatizações, e anunciou que o estado desenvolveria seus currículos próprios; negou a imposição das organizações multilaterais, e com isso sinalizou o início de discussões como parte de formações continuadas; todas as áreas do conhecimento deveriam ser contempladas com a formulação de novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

4.3 Diretrizes Curriculares da Educação Básica

Em 2004, iniciou-se a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE/PR), e sua versão final se deu no ano de 2008. O documento foi publicado, a princípio, com o objetivo de nortear as atividades pedagógicas e como forma de superar as fragilidades apontadas no CBPR e nos PCN, trazendo um aporte sob a perspectiva crítica e social. Considerado fruto de várias discussões entre 2004 e 2008, envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e o trabalho pedagógico da escola. Discutiram-se questões como fundamentos teóricos-metodológicos, conteúdos

escolares, interdisciplinaridade e o ensino nas instituições escolares (PARANÁ, 2008).

Quando o documento foi apresentado, suas pautas retrataram uma elaboração coletiva. Dessa forma, entende-se que houve uma participação ativa no processo de construção. Porém, quando são colocadas tarefas de maneira em que devem ser promovidas ações para que o indivíduo cumpra com o seu trabalho de uma maneira determinada, acaba colocando em risco a qualidade da educação pública, pois o professor passa a servir a uma produção.

> 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).

Noda (2014), ao analisar a participação dos professores no processo da elaboração do documento DCE - História, explica que a insistência era na defesa de uma formação continuada que deveria ser um espaço para que o professor tivesse o momento de avaliar e de repensar o seu próprio trabalho. Os encontros para essa discussão foram realizados através de seminários, e os professores saíam dos encontros com a tarefa da organização do currículo: “quando vários trabalhadores reúnem-se em um mesmo local, de forma que cada um realize uma parte do trabalho, sem refletir como fazem, por que fazem, resultando num trabalho alienado” (NODA, 2014, p. 199).

A formação continuada dos professores para a construção coletiva se desenvolveu de forma autônoma, com representantes de professores por Núcleos Regionais de Educação e, também, de instituições de ensino superior e das próprias escolas. Durante as semanas pedagógicas era obrigatória a participação dos professores, com instruções e temáticas propostas com uma certificação de carga horária, considerada título para a elevação na carreira do magistério.

Nessa mesma direção, pode-se relacionar esse processo com o do modo de produção capitalista de uma indústria, em que se apropria da força do

trabalho dos operários, que não necessitam do conhecimento do processo de funcionalização da indústria toda, mas sim de uma produção coletiva para a formação do produto, porém nenhum deles deve dominar individualmente o processo de fabricação (MARX, 2010).

No decorrer do processo de elaboração da DCE/PR, foram anexadas possibilidades de uma valorização do conhecimento científico nas disciplinas curriculares, pautadas em um discurso marxista. A partir disso, outras possíveis questões foram levantadas, e o documento foi abrindo espaço para dar as teorias críticas:

> [...] Assim, o processo de constituição das DCE/PR contribuiu para atender às exigências do capital e manter a ordem e a representatividade política dos governantes, negando o projeto histórico de emancipação humana, escopo maior da Pedagogia Histórico-crítica, fato que corrobora para a manutenção do Estado burguês, ou seja, para que tudo permaneça como está (GILIOLI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011, p. 12).

As formações continuadas proporcionadas pelas DCE/PR, foram pensadas sob a relação com um processo de trabalho flexível, produtivo, que constrói a ideia de que o indivíduo que não consiga se desenvolver em um sistema de produção do mercado de trabalho se torna o próprio responsável por não atender a esses padrões. Assim, “no plano econômico-político o clima pós-moderno deu origem à denominação ‘neoliberalismo’” (GILIOLI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011, p. 12).

As questões de construção, mudanças e reformulações de um currículo estão sempre ligadas ao contexto histórico da época com o objetivo de formar pessoas, aluno crítico e cidadão. Para essa composição, são colocadas uma série de conteúdos que devem ser analisados e discutidos para definir os rumos, as teorias e as práticas que serão utilizadas e levadas para as instituições escolares. As DCE/PR não abordaram propostas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e somente no ano de 2010, no estado do Paraná, foi publicada uma proposta curricular contemplando essa etapa da educação básica.

4.3.1 Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Pedagógicas para os anos iniciais

A partir da década de 1980, o conceito de infância passou por algumas transformações políticas nas legislações, nos debates educacionais, na Constituição Federal de 1988. Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, LDB nº 9394/96, e textos curriculares justificaram as políticas educacionais. “A compreensão da infância como historicamente situada implica que a escola, em seu conjunto, efetive um trabalho articulado e com unidade de propósitos educativos” (PARANÁ, 2010, p. 12).

Por essa perspectiva, a preocupação com a ampliação do ensino fundamental vem sendo discutida em âmbito nacional desde 2005, com a proposta de nove anos de duração para os anos iniciais do ensino fundamental, para crianças a partir de seis anos de idade, composto pela legislação[31] educacional, com influência de relações econômicas e sociais. Os propósitos que orientaram esses princípios “devem ser discutidos e compreendidos pelo conjunto dos profissionais da unidade escolar, além de devidamente sistematizados na proposta pedagógica” (PARANÁ, 2010, p. 12).

As orientações pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná com o intuito de propor uma reorganização pedagógica para essa modalidade de ensino com reflexões teórico-metodológicas.

> Nessa perspectiva, a formação continuada tem como objetivo aprofundar aspectos teóricos e práticos que garantem a especificidade e a sistematização do trabalho com a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois uma fundamentação teórica consistente possibilita avaliar as ações em andamento e aquelas que serão planejadas, intensificando o conhecimento do profissional da educação sobre a unidade teoria/prática de maneira articulada e dialógica (PARANÁ, 2010, p. 12).

[31] Em 2005 foi promulgada a primeira lei específica do Ensino Fundamental de nove anos, a lei nº 11.114/05, que altera o artigo 6º da LDB, tornando obrigatória a matrícula da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental. Enquanto essa lei modifica a idade de ingresso neste nível de ensino, a lei nº 11.274/061 trata da duração do Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis. Diante da responsabilidade de elaborar normas para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Estado do Paraná, o Conselho Estadual de Educação expediu a deliberação n° 03/06, promulgada em 05/07/2006. Na sequência foram publicadas deliberações complementares (a deliberação nº 05/06, a 02/07 e a 03/07), que normatizaram o processo de implantação (PARANÁ, 2010, p. 9).

O documento teve como princípio estabelecer uma articulação com as DCE/PR, para isso foram reunidos professores de disciplinas específicas, com os conhecimentos obrigatórios, conforme a DCE/PR, e assim todas as disciplinas foram contempladas desde os anos iniciais do ensino fundamental.

> Nesse processo, buscou-se também incorporar as contribuições dos profissionais de educação dos diferentes municípios do Estado. Nas redes municipais de ensino o processo de Leitura Crítica foi organizado de forma descentralizada, envolvendo os Coordenadores Pedagógicos das Secretarias Municipais de Educação, Coordenadores de Educação Infantil e Anos Iniciais e Coordenadores Disciplinares dos Núcleos Regionais de Educação. A versão preliminar do documento foi encaminhada aos municípios para leitura, análise e contribuições. Após essa etapa, foram realizados encontros nos 32 Núcleos Regionais de Educação para sistematização das contribuições. Os profissionais de educação que não pertencem às redes municipais de ensino tiveram oportunidade de realizar suas contribuições por meio de instrumento específico disponível no portal Dia a dia Educação (PARANÁ, 2010, p. 14).

No que tange às contribuições do processo, os textos foram enviados aos autores para reestruturação do documento, e incorporados à versão final das orientações pedagógicas. Dessa maneira, as orientações pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram compostas por metodologias a serem trabalhadas na Alfabetização e Letramento, e nas seguintes disciplinas que compõem os anos iniciais do ensino fundamental: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática.

Sob esse enfoque, segundo o documento, os professores devem ser responsáveis pelo processo pedagógico da sala de aula, atuando em discussões com toda equipe escolar para planejar e organizar o processo de ensino a fim de garantir aos alunos um conhecimento articulado e sistematizado. Nesse sentido, é importante que o professor domine os conteúdos que deverão ser ensinados, levando em consideração as questões teórico-metodológicas que tratam o documento (PARANÁ, 2010).

4.4 A elaboração da BNCC e sua proximidade com um novo currículo proposto ao estado do Paraná

No âmbito educacional, a BNCC foi elaborada diante da construção de um processo que ocorreu ao longo dos últimos trinta anos. Na promulgação da

Constituição Federal, em 1988, já estava previsto no Artigo 210 a sugestão da elaboração de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assegurando uma formação básica comum com respeito a cultura e artes, nacionais e regionais. No início da década de 1980, ainda no regime militar (1964-1985), houve aumento do interesse dos profissionais da educação em discutir a formulação teórico-prática dos aspectos operacionais do currículo. O movimento por uma base nacional se tornou uma ideia de força pela reformulação dos cursos pelos educadores[32].

O movimento infere que o processo de debates educacionais, pelos profissionais da educação, construiu-se a partir de uma ideia de base comum nacional que, a princípio, deveria assegurar um currículo permeado de experiências fundamentadas para a organização dos cursos de formação de educadores no país. Os conteúdos não deveriam ser anexados pelos profissionais da educação, mas sim surgir das análises, experiências e debates realizados por eles (SAVIANI, 2016).

Nos anos de 1990, os representantes dos organismos multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fazem parte das decisões políticas, econômicas e sociais, ainda que fosse propagada a ideia de que interferência no social seria para melhorar a situação da classe trabalhadora: “o social acaba por ser a porta de entrada para as propostas/pressões de reorganizações dos governos em favor da acumulação e fortalecimento do capital financeiro” (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 155).

Os interesses econômicos influenciam nas políticas públicas com a defesa de uma cidadania produtiva com o preparo dos cidadãos para o mercado de trabalho. Assim, uma formação emancipadora acaba ficando de lado. A LDB de 1996 se refere à construção de uma base nacional comum para todo o país, apresentada no Art. 26[33], que trata de uma universalização do

[32] [...] materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo nos dias 31 de 74 março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura” que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores” (CONARCFE). Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) (SAVIANI, 2016, p. 73 e 74).

[33] Os currículos da educação infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de Ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e

ensino básico. Segundo elaborado pelo MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação continuam em vigor.

Ainda nessa década, a discussão sobre a elaboração de uma base nacional comum se torna presente também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que servia de parâmetros no auxílio dos trabalhos das equipes escolares, com um currículo voltado para atender as séries iniciais do Ensino Fundamental em 1997, em 1998, anos finais do Ensino Fundamental e 1999 para o Ensino Médio. Desde então, se iniciam as discussões sobre elaborar uma base nacional comum para todo o país, e são construídos processos de leis, resoluções, portarias, projetos e conferências.

Os Estados Unidos serviram como referência para outros países por meio do destaque dado aos testes, avaliações e padronizações na organização de uma iniciativa para uma base comum nacional curricular. Assim, “no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” (SAVIANI, 2016, p. 72).

No decorrer desse processo em 2014, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) conduziu a proposta ao Plano Nacional de Educação (PNE), documento orientador de metas para o sistema educacional. Estabelece, através da Lei nº 13.005/ 2014, aprovada para o período (2014-2024), metas para a educação cumprir em dez anos; duas das vinte metas tratam de uma base comum nacional, especificamente para os anos iniciais do ensino fundamental.

A meta 2 é de universalizar e garantir que pelo menos 95% dos alunos finalizem o ensino fundamental de nove anos de acordo com a idade recomendada de seis a quatorze anos. As estratégias consistem em acompanhar a frequência do aluno, busca ativa, garantir os direitos de aprendizagem e promover atividades de estímulos. A meta 7 trata do melhor rendimento do aluno nas avaliações, para “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014).

---

locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

A BNCC começou a ser formulada ainda no governo Dilma Rousseff, em 2015. O Ministério da Educação publicou a Portaria nº 592 de 17 de junho, nomeando em diário oficial da União a Comissão de especialistas por área de conhecimentos, relacionados a DCN, de acordo com as etapas da educação básica, para a elaboração de uma proposta da Base. Reuniram-se membros de associações científicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e os representantes que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

Em setembro de 2015 teve início a elaboração da BNCC, e a primeira versão foi disponibilizada. Os que contribuíram nesse processo foram a sociedade civil e as organizações e entidades científicas. No mês de dezembro, foi direcionada às escolas a proposta para a mobilização, a fim de discutir o documento preliminar da Base, nomeado como o dia “D”, um dia destinado a responder questionários relacionados aos conteúdos que compunham o documento, ficando disponibilizada para consulta pública no site do Ministério da Educação até março de 2016.

A segunda versão foi lançada no mês de maio de 2016 e, novamente, reuniram-se os membros de associações científicas e uma pequena parte de representantes de professores para debater a segunda versão e novas contribuições. Em abril de 2017, já então no mandato do novo presidente Michel Temer, foi lançada pelo MEC a versão final da BNCC, entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), homologada em 20 de dezembro de 2017, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. No mês de abril foi instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), com o intuito de os estados, Distrito Federal e municípios implementarem seus currículos alinhados à BNCC. Para o Ensino Médio, foi aprovada em dezembro de 2018.

Em meio à complexa conjuntura política no Brasil no período de 2014 a 2018, com a substituição polêmica da presidenta Dilma Rousseff pelo seu vice, Michel Temer, resultando em trocas constantes de ministros da Educação, com crises políticas, que passa a elaboração da BNCC.

Compreende-se que a BNCC é um projeto educacional com o princípio de orientar o tipo de formação que deve ser ofertado pela escola pública.

Nesse sentido, foi apresentada à sociedade como um documento inovador, pautado em uma pedagogia das competências, do aprender a aprender, reafirmando um conceito de qualidade estabelecido por modelos empresariais que responsabiliza o sujeito pelos seus próprios processos de conhecimento e aprendizagem, com a indicação de que os alunos devem obter o conhecimento necessário para saber fazer, e desenvolver a cidadania para o mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Para o processo de formação continuada de professores a BNCC apregoa:

> • criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
> • manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2018, p. 17).

Há contradições no processo de elaboração da BNCC, pois o documento prega um sentido de igualdade e qualidade para a formação de professores, tanto no inicial, quanto na continuada, que reflete na formação dos alunos da educação básica, como um documento universal, balizador da educação de todo país. Todavia, traz o discurso de incluir os cidadãos da classe trabalhadora no sistema produtivo, com o conhecimento necessário para fins técnicos e mecânicos para o modo de produção capitalista. O documento da BNCC é apresentado como referência para a formulação de currículos dos sistemas escolares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e das propostas de projetos das instituições escolares.

> [...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8).

Dessa forma, o documento reforça a importância da BNCC como forma de superar as dificuldades e contribuir com as políticas educacionais em consonância com o regime de colaboração entre as três esferas de governo, com o discurso de servir como base para melhorar a qualidade da educação: “é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de

aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.” (BRASIL, 2018, p. 8). Também deve ser levada em conta a coordenação de políticas referentes a avaliações, materiais pedagógicos e infraestrutura adequada.

O Estado do Paraná elabora a proposta com um regime alinhado entre o estado e os municípios, com um referencial único, com o objetivo de atender a todos os estudantes do estado com uma perspectiva de equidade, com condições necessárias para que se efetive uma aprendizagem, o compromisso deve ser assumido pelo estado, municípios e por todos os profissionais da educação. Os encaminhamentos metodológicos e as orientações para a formação de professores para as etapas da Educação Infantil e Ensino fundamental e também as avaliações de aprendizagem. “O Referencial Curricular do Paraná segue a estrutura da BNCC trazendo para a realidade paranaense discussões sobre os princípios e direitos basilares dos currículos no estado” (PARANÁ, 2020, p. 8).

Por essa lógica, o discurso exposto na BNCC é fruto de relações históricas e sociais, tanto no Brasil, quanto no Estado do Paraná. As contradições esboçadas no documento e de como o RCPR deve ser adaptado para seguir a sua estrutura na fundamentação teórica, como também no processo de formação continuada dos professores para sua construção.

4.5 Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar a formação continuada ofertada aos professores do município de Jacarezinho PR, para a implementação do RCPR, bem como correlacionar a formação em consonância com a perspectiva elencada na BNCC. Dessa forma, foi necessário entender o processo histórico de elaboração desses currículos e suas respectivas formações continuadas, como parte de um processo de elaborações e implementações de um documento.

A busca por dados para a investigação partiu de uma análise documental, com o próprio documento do RCPR, em *sites* como: “Escola Digital: Vídeos sobre a BNCC e o Referencial”; e “Secretaria de Estado da Educação: Evento: Conexão Professor em Ação – anos iniciais do ensino

fundamental – NRE Jacarezinho”**.** Também da observação como participante da formação continuada “Conexão Professor em Ação – anos iniciais do ensino fundamental”, em 2019, como professora do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, com registro pessoal e certificado de conclusão do curso.

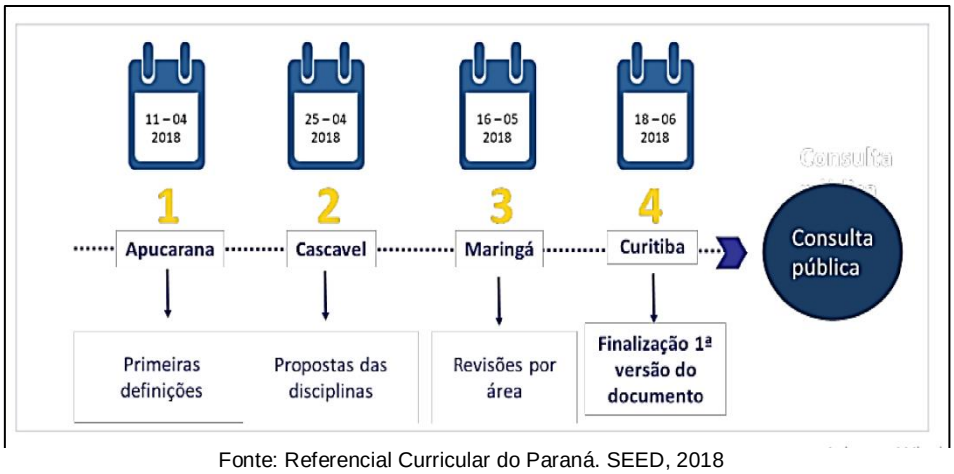
4.5.1 Processo de elaboração do currículo paranaense

Em 2018, no final do mandato do Governador do estado Carlos Alberto Richa, iniciou-se o projeto de reformas de políticas educacionais em consonância com o Governo Federal do presidente Michel Temer, com o trabalho em conjunto na preposição de um novo modelo curricular da BNCC finalizada em 2018. A princípio, o RCPR já estava alinhado e estruturado conforme a BNCC, organizado em métodos e concepções de ensino para atender as escolas da educação básica. Assim, o documento foi apresentado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná- SEED/PR

> A elaboração do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações teve início com a constituição do Comitê Executivo Estadual e Assessoria Técnica, por meio da Portaria nº 66/2018 - GS/SEED, alterada pela Portaria nº278/2018 - GS/SEED. O referido Comitê executivo, composto pelas instituições: Secretaria de Estado da Educação - SEED/PR Conselho Estadual de Educação - CEE/PR, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime e União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação – Uncme, tem como atribuições encaminhar e tomar decisões sobre o regime de colaboração no nível das secretarias estadual e municipais de educação. (PARANÁ, 2020, p. 7).

A versão preliminar, foi disponibilizada para que fossem realizados os estudos e análises, e houve necessidade de organizar encontros presenciais para desenvolver as escritas colaborativas conforme o material online foi sendo compartilhado. A participação desse processo foi composta por profissionais da educação que compunham Núcleos Regionais de Educação da rede Estadual de ensino em que exerciam o papel de interlocutores para as redes municipais.

Figura 1 Processo e locais onde tiveram início as reuniões para elaboração do documento:



Fonte: Referencial Curricular do Paraná. SEED, 2018

Após a elaboração do documento inicial, foi divulgada a versão on-line para consulta pública. Na rede estadual de ensino foi incluída uma minuta como pauta da semana pedagógica, e os municípios foram orientados a aplicarem essa mesma metodologia, conforme recomendado pela UNDIME-PR. (PARANÁ, 2018). No *site* "Escola digital professor" foram postados vídeos complementares, nomeados como: "Vídeos gerais" para que os responsáveis pelas formações continuadas do segundo semestre de 2018 repassassem para os professores das redes estaduais e municipais. Entre eles:

- "BNCC – Base Nacional Comum Curricular" - Animação apresentando a BNCC, o que é, o seu processo de construção e a efetivação nas escolas do Paraná. Julho de 2018. No vídeo foi explicado sobre o alinhamento da BNCC, com o RCPR e também de como deveria ser acessado a versão de consulta pública no *site:* www. educadores.diaadia.pr.gov.br.
- "A BNCC e o Referencial Paraná (Versão Mobile) " - O chefe do Departamento de Educação Básica, Cassiano Ogliari, fala sobre a BNCC, sobre a construção do Referencial do estado do Paraná e convida a comunidade escolar paranaense a contribuir para construção desse documento. Intérprete de Libras: Joana Bonato – CAS/PR. Julho de 2018. Explicou sobre o processo da elaboração da BNCC, a importância das contribuições no site no período de 30 dias, sobre o estudo do documento durante as semanas pedagógicas, para os

estados e municípios. Apontou sobre a necessidade de uma reorganização do currículo e da educação no Paraná.

- “Escola Interativa – BNCC e Referencial Curricular do Paraná – Textos Introdutórios” - Escola Interativa sobre a BNCC e a construção do Referencial Curricular do Paraná – Textos Introdutórios, para o Ensino Fundamental. Julho de 2018.
- “Videoconferência: Ensino Fundamental na BNCC” - O Conviva realizou uma videoconferência para tratar sobre Educação Fundamental na Base Nacional Comum Curricular. Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, a BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se esperam que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Teremos a participação de representantes do Ministério da Educação e da Undime.

Na sequência, foram postados “vídeos dos componentes curriculares”, que especificam todas as disciplinas da educação básica. Foi publicada a versão preliminar do documento com o título “Referencial Curricular do Paraná - Em Ação” pelo Conselho Estadual de Educação com a deliberação 03/2018 de 22/11/2018, já aprovado e com um espaço no site da SEED/PR para sugestões de alunos, professores, pais e funcionários.

Após a orientação desse processo de formação continuada para a semana pedagógica do segundo semestre de 2018, e da orientação para as colocações no *site*, “foram colhidas 75.366 contribuições que envolveram todas as áreas do conhecimento” (PARANÁ, 2018, p. 36). O grupo para análise foi formado por coordenadores e articuladores. Por conseguinte, a partir das leituras, foram utilizados os critérios de “aceite” e “não aceite”, para analisar e definir quais contribuições seriam anexadas e incorporadas à versão final. Abaixo, segue o quadro orientador:

Figura 2 Critérios para não aceite das contribuições

Critérios para Não Aceite de Contribuições
Contribuições com alterações na BNCC
Contribuições que se referem a outra parte do texto
Solicitações de metodologias / referencial teórico / encaminhamentos
O que fere a legislação
Comentários sem sugestões de modificação
Comentário que revela incompreensão do proposto
Comentário que se refere a questões pedagógicas/estruturais (momento posterior da implementação do documento)
Comentário de rejeição, sem proposição ou contribuição ao documento
Cópia de outro documento, sem proposição de mudança
Proposição já contemplada no documento
Objetivo não adequado ao ano
Solicitação de exclusão, sem justificativa
Contribuição não está clara
Sugestão aceita em outra contribuição

Fonte: Referencial Curricular do Paraná. Seed, 2018.

Os critérios para aceite ou não das alterações e contribuições propostas têm como base o sistema mantido pelo neoliberalismo e com a fundamentação teórica baseada na BNCC. Desse modo, se a proposta for com base em outra concepção teórica que estabelece pensamentos diferentes do que propõe o documento, não será aceito pela equipe de análise. O mesmo acontece para a sugestão da solicitação para a retirada de um determinado conteúdo. Após as contribuições e a consulta pública, o documento passa pela análise do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Em relação à formação continuada, o documento retrata:

> Art. 17. Respeitadas a Deliberação n.º 02/18 CEE/CP/PR e as demais normas fixadas pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, são atribuições: (...) h) promover ações de formação continuada, organizar o ambiente e utilizar ferramentas para desenvolver metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem; (...) II – Dos professores: a) participar dos momentos de formação pedagógica sobre o Referencial Curricular do Paraná; (PARANÁ, 2018, p. 8 e 9).

O documento RCPR, publicado em 2018 (a carta de apresentação) foi elaborado por Cassiano R. Nascimento Ogliari, Coordenador Estadual da BNCC – CONSED/PR, e Marli Regina Fernandes da Silva, Coordenadora Estadual da BNCC – UNDIME/PR. Inicialmente, descreve o processo de elaboração da BNCC e como o documento deve servir como referência para a

reorganização dos currículos em todas as instituições de ensino de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (PARANÁ, 2020).

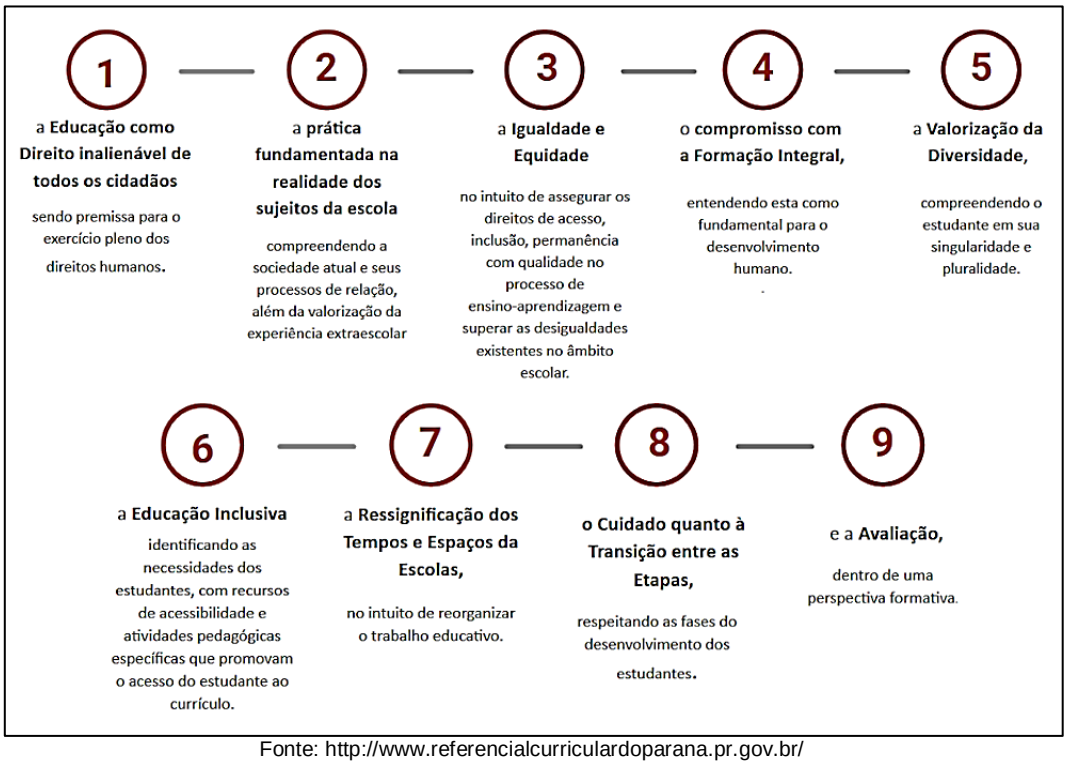
Na introdução foram anexados os direitos de aprendizagem das crianças, que são contemplados na BNCC, na Constituição Federal de 1988, na LDBEN, Lei nº 9.394 e também no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014, sobre o caráter normativo de uma base nacional comum para o país todo. Desse modo, o currículo deve ser alienado aos pressupostos da BNCC.

> No Ensino Fundamental são apresentados os organizadores curriculares que discorrem sobre os direitos de aprendizagem na introdução de cada componente curricular, seguidos de quadros com as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem, por ano de escolaridade. Embora todos os componentes curriculares da BNCC sejam disciplinas, o termo é usado pelo MEC em função de que, além dos obrigatórios, as instituições e redes podem incluir em suas propostas pedagógicas componentes que tragam elementos de várias disciplinas ou tenham outras especificidades (...)Vale salientar que, segundo a Resolução nº 2/2017 – CNE/CP, é possível a organização curricular do Ensino Fundamental por áreas do conhecimento, sendo: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza (Ciências); e Ensino Religioso. (PARANÁ, 2018, p. 8 e 9).

O RCPR explica o processo de contextualização para a construção do documento no Paraná, o sistema estadual de ensino, as demandas que atendem e os resultados o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. No fim dos anos 1980 houve a construção do Currículo Básico do Estado do Paraná. Porém, em fins da década de 1990, por uma escolha política, o estado desenvolveu uma reestruturação curricular para atender aos PCN. Em 2008 foram publicadas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná, e, em 2010, a construção do documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais (PARANÁ, 2020).

Assim, compreende-se que as políticas governamentais, fazem parte de um projeto educacional, municipal, estadual e nacional, para direcionar tanto a formação continuada de professores, quanto a formação que será ofertada aos alunos. Com isso fortalecem a ideia de propor às secretarias uma base comum para a implementação de novos currículos.

Figura 3 Princípios orientadores do RCPR:



Fonte: http://www.referencialcurriculardoparana.pr.gov.br/

A partir desses princípios, a equipe escolar deve adotar estratégias de acompanhamento individual e contínuo do aluno, repensar os diagnósticos a serem tomados em que direcionam o trabalho pedagógico, com os encaminhamentos e as diferentes metodologias. No documento também são anexados os Direitos de Aprendizagem Geral da Educação Básica, que compõem a BNCC, conforme Parecer nº 15/2017 da CNE/CP.

Figura 4 Competências gerais para educação básica:

Fonte: http://www.referencialcurriculardoparana.pr.gov.br/

Na sequência, o RCPR apresenta o texto introdutório do Ensino Fundamental I, Constituída da fase: anos iniciais (1º ano ao 5º ano) e os textos introdutórios das disciplinas, compostos por: Unidade temática, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem do 1º ao 5º ano: Arte; Ciências; Educação Física; Ensino Religioso; Geografia; História; Língua Portuguesa; Matemática.

Ao considerar a conjuntura histórica que permeia a elaboração do RCPR, a capacitação e a orientação propostas para a participação dos professores e dos que contribuíram nesse processo, foi bem direcionada, com uma participação mascarada de democracia[34] na construção do documento. A formação continuada dos professores no sentido das políticas neoliberais apresenta contradições, como parte do projeto de educação contido na BNCC que "não resultou de participações democráticas, mas de uma imposição de interesses privados e de relações de poder" (SOUZA, 2022, p. 62). É possível estabelecer essa relação e considerar a implementação da BNCC no estado do Paraná, com alguns apontamentos que diferem no RCPR, como as questões regionais e culturais, pois a fundamentação teórica segue a mesma lógica.

> [...] o significado do princípio da **participação** vem indicando que a **democracia** não tem conseguido se articular a uma concepção que legitime seus valores efetivos e empiricamente é afirmado que a participação é reduzida, restrita, mínima, controlada, regulada, cooptada, entre outros adjetivos, suscitando posicionamentos vários e dentre eles aqueles que apregoam que a participação da população não tem sentido (ARANDA, 2009, p. 22, grifo nosso).

Nesse sentido, no modo de produção capitalista, esse processo que constrói uma falsa democracia é conduzido de forma que os sujeitos são convencidos de que atuam democraticamente. Com isso, o papel político da participação dos professores, através de formações continuadas e também da comunidade escolar é reduzido e contribui para a legitimação de uma gestão democrática enganosa que consolida o fortalecimento da gestão gerencial e limitada ao aspecto financeiro e aquém dos debates condizentes com os

[34] A "democracia" brasileira de hoje, em muitos sentidos, apresenta-se como a arte de administrar os antagonismos de classe existentes, de modo que não seja possível que as forças sociais em luta os elaborem enquanto projeto de resolução das questões vitais do povo brasileiro (MINTO, 2013, p. 254).

fundamentos democráticos. Desse modo, “as formas particulares de desenvolvimento capitalista nas distintas formações sociais limitam as formas de democracia possíveis em cada contexto histórico” (MINTO, 2013, p. 245).

O RCPR foi consolidado no ano de 2019, com a versão final encaminhada ao Conselho Estadual de Educação que, após as análises, emitiu um parecer normativo favorável à reorganização do currículo, de modo que no ano seguinte o documento se tornasse referência e se efetivasse em todo o estado do Paraná.

4.5.2 Formação continuada para a implementação do RCPR no município de Jacarezinho PR

O sistema educacional do estado do Paraná está construído por 382 municípios e 17 municípios com sistemas próprios. Conforme estabelecida pela Lei nº 4978/64, os sistemas municipais contam com 1.099 escolas públicas e 1.203 escolas privadas nos municípios de Araucária, Cascavel, Chopinzinho, Curitiba, Guarapuava, Ibiporã, Jacarezinho, Londrina, Palmas, Palmeira, Paranaguá, Pinhais, Ponta Grossa, São José dos Pinhais, Sarandi, Telêmaco Borba e Toledo. (PARANÁ, 2020).

O município de Jacarezinho-PR é considerado a capital estudantil da região. É onde fica localizada a reitoria da Universidade Estadual do Norte do Paraná, e os cursos que fazem parte UENP estão nos municípios de Bandeirantes e Cornélio Procópio, também possuindo cursos de graduação e em Jacarezinho: Filosofia, Ciências e Letras; Educação Física e Fisioterapia; Direito e Odontologia. Em 2019, o responsável pelo município foi o prefeito Sérgio Eduardo Emygdio de Faria, pelo Democratas (DEM); reeleito por dois mandatos consecutivos, exerceu o seu mandato até o final do ano de 2020.

Em contexto nacional, com o governo federal no mandato do presidente da República Jair Messias Bolsonaro PL, em 2019, as reformas educacionais foram cada vez mais intensificadas e consolidadas, com o avanço de políticas neoliberais. Nessa conjuntura, a concepção de desenvolver o pensamento crítico fica descaracterizada e “representam um grande retrocesso tanto político quanto econômico ao país” (ANDRADE, 2022, p. 41). No estado do Paraná, o governador Carlos Roberto Massa Júnior, do PSD (2019-atual), conhecido

como Ratinho Júnior, reforça também as concepções neoliberais presentes na educação pública. O percurso da política nacional e internacional está em acordo com as tomadas de decisões na educação, tanto nos estados, quantos nos municípios.

> No ano de 2019, com a finalização do Referencial, as escolas passaram a ser orientadas visando que as propostas curriculares e Projetos Político- Pedagógicos da educação básica que "compõem o Sistema Estadual de Ensino do Paraná promoverão momentos de orientação às escolas e formação continuada aos professores para efetivação dos currículos em 2020" (PARANÁ, 2020, p. 7).

Meio pelo qual se pode formar o professor que deseja, para a sociedade, de acordo com o RCPR, as redes de ensino deveriam orientar as propostas pedagógicas a garantir os direitos e objetivos de aprendizagens dos estudantes paranaenses, em que valorize a cultura e o contexto local do estado.

> Da mesma forma, as redes de ensino, em parceria com o MEC, proporcionarão formação continuada aos professores, visando assegurar a qualidade do processo de aprendizagem e atribuir sentidos e significados ao conhecimento escolar, estabelecendo vínculos entre os estudantes e a escola. (PARANÁ, 2020, p. 9)

No segundo semestre do ano de 2019, o Governo do Estado do Paraná – SEED/PR, em parceria com o NRE de Jacarezinho, propuseram a formação continuada para a implementação do RCPR, para os municípios em que o núcleo regional atende. No ano de 2020, passaria a ser obrigatório o planejamento das aulas e a sequência de atividades de acordo com o documento proposto. Abaixo, segue a proposta da formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Jacarezinho PR:

Quadro 1: Formação continuada para a implementação do RCPR

Evento: CONEXÃO PROFESSOR EM AÇÃO – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – NRE JACAREZINHO	
Nome: CONEXÃO PROFESSOR EM AÇÃO – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – NRE JACAREZINHO	
Codigo: 82780	**Proponente:** DDC - DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Período: 23/09/2019 a 20/12/2019		**Participantes:** Misto	**Nº de Etapas:** 2
Modalidade: Misto	**Vagas:** 625	**Inscritos:** 598	**Inscritos Efetivos:** 528
Certificação: Sim		**Questionário:** Não	
Área Conhecimento: NIVEIS E MODALIDADES DE ENSINO		**Sub-áreas:** ENS.FUNDAMENTAL-CICLO BASICO EDUCACAO DO CAMPO EDUCACAO INDIGENA ED.ESP. SUPERDOTACAO/ALTAS HAB ED.PROF. SETOR PRIMARIO ED.PROF. SETOR TERCIARIO EDUCACAO ESP.CONDUTAS TIPICAS ENSINO FUNDAMENTAL 1 A 4 SERIE EDUCACAO ESPECIAL SURDEZ EDUCACAO ESP.DEF.FIS.NEUR-MOT EDUCACAO ESP. DEFIC. MENTAL EDUCACAO ESP. DEFIC. VISUAL	

Público-alvo: 1-Profissional da Escola – Pedagogo
1-Profissional da Escola – Professor 1º a 5º ano
6-Rede Municipal - Equipe Pedagógica
6-Rede Municipal – Outros
6-Rede Municipal – Professor

Justificativa: Conforme a Deliberação Nº 3/2018 – CEE/CP – PR, o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações implementa a Base Nacional Comum Curricular no estado, devendo amparar as decisões curriculares e didático-pedagógicas do Estado e nos Municípios paranaenses.
Visando cumprir a presente legislação, o governo do Paraná, em regime de colaboração, estabeleceu uma estrutura de governança para, a partir do Referencial Curricular do Paraná para Educação Infantil e Ensino Fundamental, priorizar a formação continuada de seus professores.
Nesse sentido, é fundamental o conhecimento aprofundado do documento, os direitos e as aprendizagens atribuídas aos componentes curriculares. É esse aporte que possibilitará a condução da reorganização das Propostas Pedagógicas Curriculares que deverão estar em vigor a partir de 2020.
O evento proposto visa esse aprofundamento teórico-prático, com estudos que permitam a compreensão de seus objetivos e opções como referências para a ação docente cotidiana nas escolas dos Anos Iniciais do estado. A formação apoia as Secretarias Municipais de Educação para seus professores de modo a ser reproduzida dando acesso ao número total de professores das redes municipais.

Objetivo: Conhecer o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, reconhecendo-o como documento oficial para a elaboração das propostas pedagógicas das escolas de Ensino Fundamental - anos iniciais no Estado.
Compreender as especificidades da organização do currículo por componentes curriculares.
Identificar possibilidades de planejamento das aulas dos anos iniciais.

Conteúdo:
Referencial Curricular do Paraná;
Componentes curriculares;
Quadro organizador curricular;
Planos de aulas e sequências didáticas.

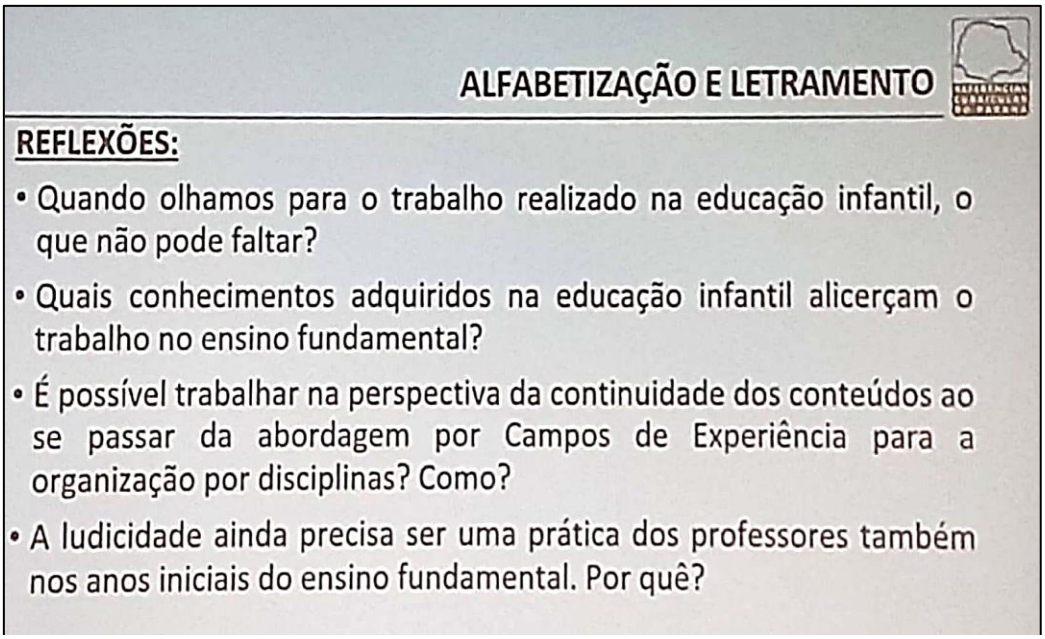
Metodologia a ser utilizada: O Evento está organizado em 2 momentos:
- Primeiro presencial de 8h, que poderá ser executado em um único dia, ou em 2 dias com 4h cada um.
- Segundo momento EaD: 6 módulos totalizando 22h.

As oficinas intercalarão momentos de estudos abordando os fundamentos do ensino nos anos iniciais presentes no Referencial Curricular do Paraná e momentos de elaboração coletiva de práticas possíveis, considerando os objetivos e conteúdos do curso. Para finalizar o momento EaD é necessário que os cursistas organizem um encontro para discussão, e postem no fórum um plano de aula que foi executado de acordo com os conteúdos abordados durante o curso.
Critérios Participação: professores municipais que sejam também do Quadro Próprio do Magistério estadual, que atuem na etapa de ensino fundamental anos iniciais.
ETAPA PRESENCIAL **Município:** JACAREZINHO **Período:** 01/10/2019 a 01/10/2019 **Local:** Secretaria Municipal da Educação **Presencial:** SIM

Fonte:https://celepar7.pr.gov.br/capacitacao/consulta/portal/consulta/evento.asp?CodEvento=82780&anoSel=2019&codDptoSel=0&codMunSel=6205&Opt=E, adaptado pelo autora.

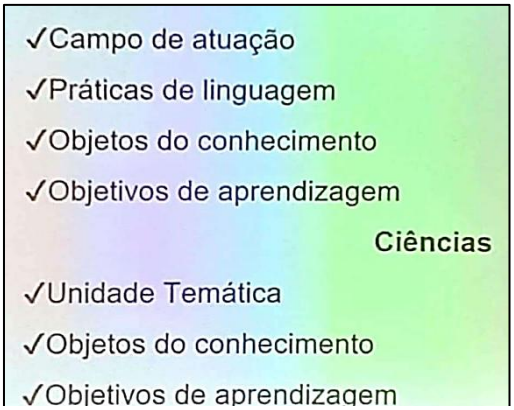
Conforme o cronograma apresentado pela SEED/PR, a SMECE do município de Jacarezinho PR propôs a formação continuada presencial no dia 01/10/2019, com encontro de 8h. Para a realização das atividades práticas, os professores foram divididos por grupos dos que trabalhavam na mesma escola. No encontro, deveriam ser realizados cartazes como atividades práticas. Também foi apresentada a forma de como deveria ser elaborado os planos de aula, em consonância ao RCPR. Abaixo, seguem alguns exemplos de como foram propostas as atividades no decorrer do encontro:

Figura 5 Foto do slide de questões que deveriam ser refletidas de acordo com o documento:



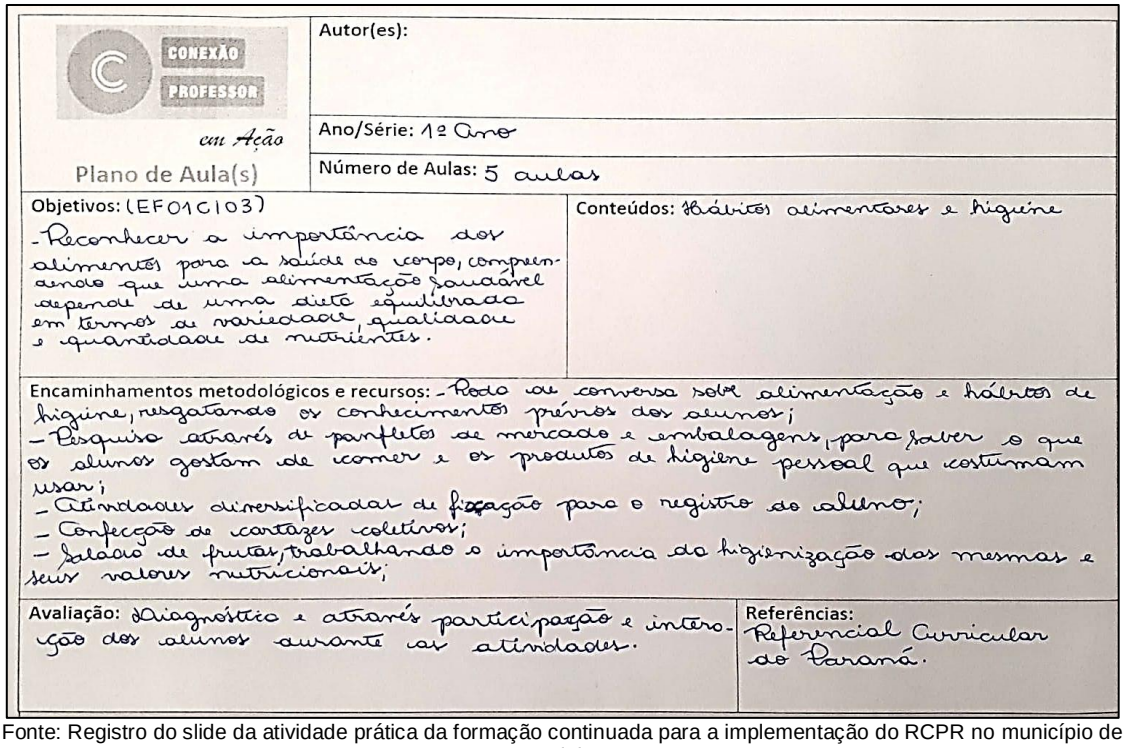
Fonte: Registro do slide da formação continuada para a implementação do RCPR no município de Jacarezinho PR

Figura 6: Foto do slide de uma proposta de atividade prática da elaboração de um cartaz que refletisse sobre a organização do documento, em que abordasse os seguintes tópicos:



Fonte: Registro do slide da atividade prática da formação continuada para a implementação do RCPR no município de Jacarezinho PR

Figura 6: Foto da atividade realizada pelo grupo de professores durante o encontro, a elaboração do plano de aula, que passaria a ser obrigatório no ano seguinte:



CONEXÃO PROFESSOR em Ação

Plano de Aula(s)

Autor(es):

Ano/Série: 1º Ano

Número de Aulas: 5 aulas

Objetivos: (EF01CI03)
- Reconhecer a importância dos alimentos para a saúde do corpo, compreendendo que uma alimentação saudável depende de uma dieta equilibrada em termos de variedade, qualidade e quantidade de nutrientes.

Conteúdos: Hábitos alimentares e higiene

Encaminhamentos metodológicos e recursos:
- Roda de conversa sobre alimentação e hábitos de higiene, resgatando os conhecimentos prévios dos alunos;
- Pesquisa através de panfletos de mercado e embalagens, para saber o que os alunos gostam de comer e os produtos de higiene pessoal que costumam usar;
- Atividades diversificadas de fixação para o registro do aluno;
- Confecção de cartazes coletivos;
- Salada de frutas, trabalhando a importância da higienização dos mesmas e seus valores nutricionais;

Avaliação: Diagnóstico e através participação e interação dos alunos durante as atividades.

Referências: Referencial Curricular do Paraná.

Fonte: Registro do slide da atividade prática da formação continuada para a implementação do RCPR no município de Jacarezinho PR

A continuação da formação foi através do segundo momento, com a participação do curso em EaD, no total de 6 módulos, totalizando a carga horária de 22h. O curso foi através do site da SEED/PR, “Conexão Professor

em Ação – anos iniciais do ensino fundamental". Era composto por fóruns a serem respondidos e materiais de estudos com os conteúdos das disciplinas específicas pautados nos componentes curriculares do RCPR. A avaliação foi através de questões de múltipla escolha que envolvia os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. Como finalização das etapas, os cursistas deveriam elaborar um plano de aula e postar no fórum e executá-lo em sala de aula de acordo com os conteúdos abordados durante o curso. Tendo concluído todas as etapas, os professores receberam a certificação com a carga horária de 30 horas.

Figura 7: Certificado do curso de capacitação: "Conexão Professor em Ação – anos iniciais do ensino fundamental - NRE Jacarezinho

CERTIFICADO

GOVERNO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ

CERTIFICAMOS que, o (a) participante abaixo identificado (a), participou de Curso de Capacitação de Profissionais da Educação - autorizado pela Resolução 1457/2004 - promovido pela Secretaria de Estado de Educação

Nome do Participante: **FRANCIELE ROCHA DOS SANTOS**
RG: **100281937**
Nome do Curso: **CONEXÃO PROFESSOR EM AÇÃO – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – NRE JAC**

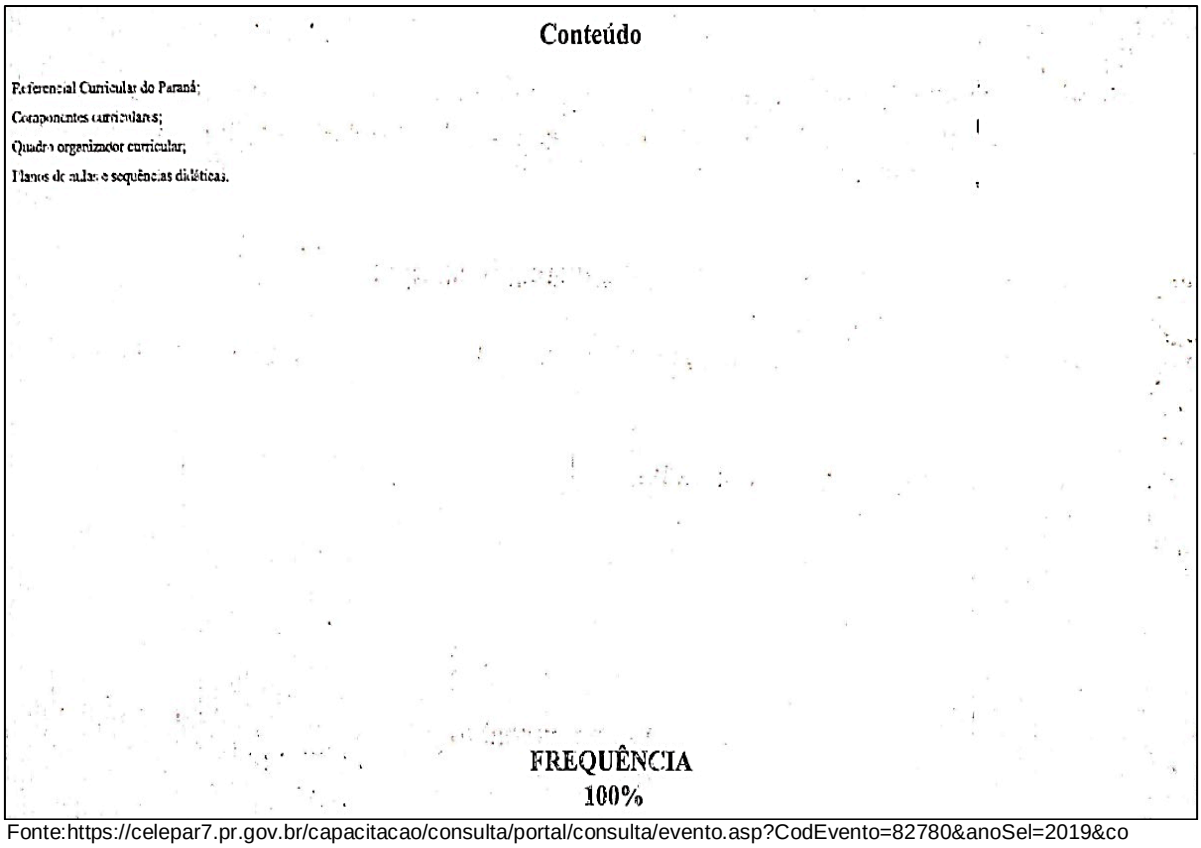
Período: **23/09/2019 a 20/12/2019**
Duração: **30 horas**

CURITIBA, 16 DE JUNHO DE 2020

Registro: 82780.365841-2
Nº Livro: 75
Nº Pagina: 9127
NRE: JACAREZINHO

Roni Miranda Vieira
Superintendente da Educação

Fonte:https://celepar7.pr.gov.br/capacitacao/consulta/portal/consulta/evento.asp?CodEvento=82780&anoSel=2019&codDptoSel=0&codMunSel=6205&Opt=E



Fonte:https://celepar7.pr.gov.br/capacitacao/consulta/portal/consulta/evento.asp?CodEvento=82780&anoSel=2019&codDptoSel=0&codMunSel=6205&Opt=E

Por meio da análise, foi possível observar que no neoliberalismo a concepção de participação como uma das bases imprescindíveis para a democracia perde a sua configuração de compromisso social e político. Dissipa-se a concepção de assegurar uma educação voltada para possibilitar uma formação continuada de professores com uma ideia de um princípio educativo[35] que buscasse trabalhar com um desenvolvimento intelectual, com a conscientização e a participação mais efetiva dos professores nesse processo.

O trabalho, a educação e o mundo da produção se desenvolvem como interesses daqueles que ocupam o Estado em favor da classe dominante, “e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho” (GRAMSCI, 2001, p. 43).

[35] O trabalho é o ponto fundamental do **princípio educativo**, como atividade humana coletiva que produz a própria natureza e o próprio ser humano. A atividade teórico-prática do homem é a forma de possibilitar à criança desde a escola primária as primeiras noções de mundo natural, social e suas inter-relações (CARVALHO; MANCEBO, 2019, grifo nosso).

Nessa direção, uma sociedade que visa atender ao modo de produção capitalista apresenta como meritocracia de que todos possuem a liberdade de exercerem suas escolhas, porém essa liberdade acaba sendo reduzida e a participação democrática acontece de modo limitado, tuteladas e consentidas, com a função de interferir para favorecer a classe dominante. Para Gramsci (2004), embora a escola se apresente como democrática, a formação que é proposta por uma classe dominante não é uma formação que visa contemplar aos interesses da classe trabalhadora:

> [...] verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático (GRAMSCI, 2004, p. 49).

Em contraponto a esse tipo de formação, Gramsci (2004) considera que um processo de formação orgânico do professor deve ir ao encontro do sentido unitário e criativo da escola pública. Nessa perspectiva, a formação de professores deve ser orientada por um processo formativo e pela filosofia da práxis: “é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis” (SAVIANI, 2011, p. 120). A busca é por superar e ter a consciência do lugar que a classe trabalhadora ocupa no mundo, para formar alunos que visem a transformação social e para que as desigualdades não sejam silenciadas.

Assim, a formação continuada proposta aos professores do município de Jacarezinho PR foi ao encontro da formação que embasa o Estado do Paraná, do Brasil, e que sofre a influência dos organismos internacionais. Foi desenvolvida através de uma sociedade com base no modo de produção capitalista, com cursos ofertados de curtos prazos e bem direcionados, sem as condições necessárias para que o currículo fosse analisado de uma maneira crítica e aprofundada.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional proposto tem como finalidade contribuir com a formação continuada de professores que já atuam na educação básica, e possui o formato de um caderno pedagógico intitulado: “Análise de currículos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: uma proposta de formação continuada para os professores”. Foi desenvolvido durante o processo da elaboração da dissertação, estando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd – UENP), fruto da pesquisa: “Análise da Formação Continuada para a implementação do Referencial Curricular do Paraná na Rede Municipal de Ensino de Jacarezinho PR”.

O conteúdo anexado, parte do entendimento dos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, que considera a sociedade como constituída de em um movimento contraditório de relações sociais, e as lutas de classes como parte de um processo histórico. Nesse sentido, o material não pretende limitar as discussões sobre currículos, mas, sim, servir como início das discussões da temática. A finalidade é contemplar conhecimentos necessários para que os professores consigam entender a influência de contextos históricos e discursos da classe dominante nas propostas de currículos.

A justificativa do caderno pedagógico está voltada para uma educação que deve ser pensada a partir das contradições presentes na sociedade, com interesses da classe dominante que se apropria e materializa o campo educacional como ferramenta de dominação da educação que é ofertada à classe trabalhadora:

> O materialismo histórico se construiu com uma outra lógica que é a lógica dialética, que não nega a lógica formal mas a supera por incorporação. Na lógica dialética a contradição não é sinônimo de inverdade como na lógica formal. A lógica formal trabalha com exclusão das contradições e a lógica dialética por inclusão das contradições. E é só a partir daí que podemos entender o movimento e as transformações, porque não é possível pensar nessa sociedade, que está aí instalada, e supor que se possa construir um modelo de outra sociedade para depois remover essa e colocar a outra no lugar. Não é assim que as coisas acontecem. A história não se desenvolve dessa maneira. A história se desenvolve por contradições (SAVIANI, 2014. p. 17).

No que tange à lógica dialética, a escola está atrelada a conflitos inerentes ao modo de produção capitalista, que possibilite à classe trabalhadora uma educação que seja capaz de capacitar o aluno para desenvolver funções no mercado de trabalho. A Pedagogia Histórico-Crítica valoriza os conteúdos sistematizados que permitam à classe trabalhadora ter o domínio do que a classe dominante tem acesso (SAVIANI, 2016). Nesse aspecto, uma formação continuada de professores com base na Pedagogia Histórico-Crítica deve contemplar conhecimentos necessários para que os professores consigam entender contextos históricos e discursos da classe dominante.

O caderno pedagógico tem como objetivo geral possibilitar momentos de estudos aos professores que já atuam na educação básica, com sugestões, discussões, problematizações e formações em torno de questões que envolvem os currículos, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Os objetivos específicos foram listados em: Introduzir a temática sobre o currículo a partir de observações, discussões que fazem parte da realidade dos professores e levantamento de problemáticas; Entender a construção e as teorias do currículo como parte de um contexto histórico, político, econômico e social; Possibilitar reflexões sobre as interpretações do currículo escolar e que ele deve estar atrelado a conteúdos que abordem um conhecimento sistematizado; Indicar a importância de um posicionamento político do professor e discussões acerca da assimilação e sistematização dos conceitos sobre o currículo em relação com a realidade dos participantes; Debater coletivamente os conceitos e estratégias que podem ser utilizadas para colocar em prática o conhecimento adquirido sobre o currículo a fim de promover a transformação da prática social.

As orientações metodológicas do caderno pedagógico foram organizadas a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e apresentam as contribuições da didática desenvolvida por Gasparin (2012), em cinco passos: prática inicial; problematização; instrumentalização; catarse; e prática social final. Como retrata o próprio autor, ele desenvolve uma explicação clara da didática para melhor compreensão, ou seja, os passos não são sequenciais, mas sim interligados, sem que haja uma ruptura entre eles.

A proposta de Formação continuada consiste na “Análise de currículos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica”, e conta com a carga horária de 20 horas no total, distribuída em oito momentos:

Prática inicial: *O que é currículo*. Esse momento é desenvolvido por meio da apresentação de questões norteadoras, como forma de introduzir a temática sobre o currículo a partir de observações e discussões sobre a realidade dos professores. A duração é de 2h. Neste primeiro momento é importante organizar os materiais que serão utilizados nos encontros para que sejam disponibilizados antecipadamente para o conhecimento dos participantes em tempo hábil. No que concerne a questões pedagógicas, também pode ser proposto aos participantes uma autoavaliação, como forma de um relatório do que foi aprendido em cada encontro. Essa forma garante uma avaliação formativa que contemple as dimensões trabalhadas em cada tema.

Problematização: *O que é currículo*. Esse é o momento de levantar discussões através de questões norteadoras sobre problemáticas que estimulam o pensamento crítico dos professores sobre o tema, e tem duração 2h.

Instrumentalização I: *O conceito de currículo,* momento de apreensão teórica que propõe o entendimento da construção de currículo como parte de um contexto histórico, político, econômico e social, tendo duração 3h.

Instrumentalização II: *Teorias do currículo.* A partir da apreensão teórica, o momento busca proporcionar reflexões acerca das teorias do currículo e os conhecimentos que são anexados no documento que tem como objetivo formar identidades. Possui duração de 3h.

Instrumentalização III: *Currículo e sociedade**,*** apreensão teórica sobre o tema para possibilitar reflexões sobre as diversas interpretações do currículo escolar, demonstrando como ele deve estar atrelado a conteúdos que abordem um conhecimento sistematizado. Possui duração de 3h.

Instrumentalização IV: *Currículo e a Pedagogia Histórico-Crítica.* A partir da apreensão teórica, busca indicar a importância de um posicionamento político do professor que possibilite resistir a propostas de currículos que retiram a autonomia da escola de possibilitar ao aluno um saber objetivo e um conhecimento sistematizado. Possui duração de 3h.

Catarse: *Currículo e a Pedagogia Histórico-Crítica,* neste momento deve ser trabalhado com a síntese e discussões dos conceitos e propor discussões acerca da assimilação e sistematização sobre o currículo em relação com a realidade dos participantes, duração 2h.

Prática social final: *Currículo e a Pedagogia Histórico-Crítica.* Esse momento possibilita debates coletivos sobre os conceitos e as estratégias que podem ser utilizadas para colocar em prática o conhecimento adquirido sobre o currículo, a fim de promover a transformação da prática social. A duração é de 2h.

O tempo de duração dos momentos direcionados a formação foi organizado entre 2h e 3h, o tempo maior para o momento de instrumentalização foi calculado levando em consideração as leituras que serão sugeridas previamente e precederão aos encontros. O curso assim totaliza a carga horária de 20h.

Ao longo do material são anexadas sugestões de leituras e vídeos para a sistematização do conhecimento acerca do currículo, de conceitos, teorias e relações de poder como frutos dos estudos pautados na Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma espera-se que a formação continuada possa contribuir com a prática pedagógica dos professores, como forma de analisar os currículos de uma maneira crítica, buscando entender os interesses que estão por trás dos documentos, bem como as intenções em propor determinados conteúdos para os alunos da escola pública.

Assim, construir uma perspectiva crítica e emancipatória, que leve os professores a pensarem sobre um posicionamento político que defenda uma formação emancipadora aos alunos da classe trabalhadora, e a importância da apropriação dos saberes acumulados historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas inquietações levaram à escrita deste trabalho, dentre as quais as relacionadas às formações continuadas, políticas educacionais e currículos atrelados para atender ao modo de produção capitalista. As reformulações dos documentos BNCC e o RCPR se mantêm como parte das políticas neoliberais que se apresentam como caráter normativo. Entretanto, estão atrelados a contradições apresentadas por uma sociedade dividida em classes.

Dessa forma, foi importante entender as contradições historicamente construídas, pois, através do passado, entende-se que as problemáticas atuais emergem de processos históricos da sociedade atual: “o passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana” (HOBSBAWM, 1998, p. 25).

A história é importante para que a inovação se estabeleça, ela nos informa o processo de desenvolvimento passado, bem como os processos que nos construíram como sociedade, nação, homens e mulheres. Por isso, também cabe dizer que as problemáticas atuais não têm raízes imediatas, mas enquanto sociedade envolvida em um contexto histórico só é possível compreender de maneira mais concreta o que está posto hoje se nos informarmos sobre os processos que fizeram emergir essas problemáticas.

A partir dos questionamentos presentes na pesquisa foi possível entender, inicialmente sob a investigação do processo histórico da formação inicial de professores, demarcados em períodos, como o processo de organizações da Formação Docente no Brasil de 1930 a 1960, o Manifesto dos Pioneiros, movimento dos intelectuais em 1932, as ideias importantes para a formação inicial na época. Pensavam em um sistema educacional para formação de professores, mas tratava-se de um grupo de intelectuais que partiram de uma elite, e, abordando os preceitos da escola novista, contribuíram com esse processo.

No período de 1960 a 1985, os cursos de pedagogia, de licenciatura e a consolidação das Escolas Normais sofrem com a forte interferência do Estado, e seria necessário um novo perfil de professores, com formações iniciais aligeiradas e treinamentos para transmitir conteúdos impostos pelo governo

federal. Com a elaboração da Constituição Federal (1988) e a LDB (1996), mesmo construídos com a participação de mobilizações sociais, esses documentos sofreram com influências de grupos empresariais, com financiamentos e orientações a nível mundial. O neoliberalismo ficou cada vez mais presente na década de 1990 nos documentos que permeiam a formação inicial no Brasil.

As Resoluções CNE/CP n. 1, e a CNE/CP nº 02, de 2002, orientaram, através da organização curricular, a formação inicial de professores para o exercício profissional. Entre as Resoluções, foi estabelecido o parecer CNE/CP nº 5/2005, e a Resolução CNE/CP nº 1, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Para as discussões elencadas, as bases de dados fundamentaram-se também na análise da meta 15 do PNE, que assegura a formação específica de nível superior em licenciatura a todos os professores da Educação Básica. Foi possível acompanhar o crescimento na área de Pedagogia, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas Regiões Centro-Oeste, Sul, Sudeste e Norte, e ocorreram os maiores crescimentos de formação de professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A ANPEd também trouxe reflexões importantes para esse processo da pesquisa em relação à defesa da Resolução CNE/CP nº 02/2015, pois emergiu de estudos e debates defendidos historicamente por esforços acadêmicos. A Resolução CNE/CP nº 02/2019 descaracteriza todo um contexto de elaboração, e tem como foco formar professores que atuem na manutenção do modo de produção capitalista.

O resultado do estudo sobre a formação continuada partiu do contexto histórico, político, econômico e social da intensificação do neoliberalismo. Nesse sentido, a investigação apresenta aspectos que envolvem as determinações da influência de organismos internacionais, como o Relatório Delors (1988). O BM, em que oferece as linhas de financiamento e orientam projetos e políticas educacionais. Tais implicações incidem na educação como um projeto de sociedade e os programas para as formações continuadas visam atender as determinações políticas, econômicas e ideológicas de cada contexto histórico.

Seja por parte do governo federal, seja pelo governo estadual, sendo necessário considerar também os interesses por parte de iniciativas privadas, esse movimento acontece como um processo de disputas de profissionais da educação que lutam em prol de direitos básicos e o acesso aos conhecimentos construídos historicamente. Por outro lado, segue a ampla participação de grupos empresariais nas reformas educacionais.

Como parte da investigação, também contou com a análise de dados da meta 16 do PNE, mais especificamente o indicador 16B que expõe informações relacionadas a cursos de formação continuada, com a carga mínima de 80 horas. Os resultados da análise do monitoramento apontaram que em 2021 a região Sul, se destacou em relação às outras regiões no percentual dos professores que realizaram cursos de formação continuada e nas redes municipais, mostrando maiores percentuais nas formações continuadas. Porém, para alcançar a meta em 100% até 2024, deverá existir um engajamento nas redes de ensino.

As Resoluções CNE/CP nº 02/2015 são documentos que elencam a articulação da formação inicial, com a formação continuada e a CNE/CP Nº 01/2020, que sistematiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Documentos separados e extremamente alinhados com a BNCC, pautados em competências e habilidades a serem desenvolvidas nos professores, para que esses preceitos sejam trabalhados com os alunos em sala de aula.

A ANPEd e a ANFOPE também trouxeram análises importantes para a pesquisa, emitiram notas em relação à defesa da Resolução CNE/CP nº 02/2015, e apontaram mudanças no currículo para a formação inicial e continuada, que foram integradas, em todos os níveis da educação básica, com valor de conhecimento científico no processo de sua construção que se deu de forma coletiva. Em contrapartida, a Resolução CNE/CP Nº 01/2020 foi marcada pela ausência de debates e por um contexto caótico em cenário a nível internacional devido à pandemia Covid–19, com grandes efeitos e aumento ainda maior da desigualdade social presente no país.

Meio pelo qual se pode observar e analisar as reformas educacionais estabelecidas no currículo e nas políticas de formação continuada no estado do Paraná possibilitou no entendimento que o currículo tem o papel de apresentar propostas de ensino ao longo da educação básica atreladas a contextos e influências políticas, econômicas e sociais, inseridos em projetos de disputas que definem as finalidades educativas. A formação continuada ofertada aos professores para formulação e implementação do documento CBPR de 1990, foi proposta com base no Materialismo Histórico-Dialético, fundamentada na Pedagogia Histórico-Críticae as DCE/PR de 2008, com base no marxismo e nas teorias críticas.

Entretanto, devido aos acordos políticos da época do CBPR, o currículo foi sendo descaracterizado, com foco em desenvolver as formações continuadas para atender aos PCN, para uniformizar os conteúdos curriculares. As formações continuadas proporcionadas pelas DCE/PR foram pensadas sob uma relação com um processo de trabalho flexível, e o documento “Orientações pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental” foram elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná com o intuito de propor uma reorganização pedagógica em consonância com os pressupostos das DCE/PR.

Dessa forma, reitera-se a importância de discutir o RCPR, sob a influência da BNCC, tendo em vista o processo contraditório de elaboração de ambos os documentos, que perpetuam uma fundamentação teórica com base em habilidades e competências, diferentemente dos documentos anteriores do estado do Paraná. A elaboração do RCPR se deu através de formações propostas pelo *site* da SEED/PR, com sugestões de vídeos explicativos a serem passados aos professores da rede estadual e municipal.

A formação continuada proposta aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para a implementação do RCPR na rede pública da cidade de Jacarezinho PR contou com o estudo do RCPR, e suas respectivas resoluções, bem como da observação participante do curso “Conexão Professor em Ação – anos iniciais do ensino fundamental”. Diante da análise foi possível entender que a proposta da formação continuada partiu dos preceitos da BNCC, que determina como devem ser direcionadas as formações continuadas nos estados e municípios. A formação aconteceu em um prazo

curto de estudos, direcionando à forma de atender ao modo de produção capitalista.

Por tanto, sem a intenção de esgotar as discussões sobre o tema, o resultado da pesquisa aponta sobre os documentos que já foram aprovados e estão em processo de implementação e as formações continuadas, que de certa forma oprimem as lutas dos profissionais da educação que lutam por proporcionar conhecimentos sistematizados e críticos, como por exemplo, nas reorganizações educacionais e nas desconsiderações de documentos que foram construídos historicamente. Por esse caminho, as formações continuadas devem ser investigadas e contestadas, como um importante caminho para que sejam repensados os campos de lutas e as contradições presentes no projeto de sociedade, atrelados ao sistema neoliberal.

Assim, quando o trabalhador docente se reconhece como pertencente da classe trabalhadora e percebe os aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais como reflexos do modo de produção capitalista, controlado pela classe dominante, a alienação se torna perceptível, como, por exemplo, o próprio trabalho controlado por pessoas que estão fora do ambiente escolar, pelas perdas de decisões e pelo não reconhecimento da sua própria atividade.

Por essa lógica, os resultados da pesquisa apontam para a defesa de uma formação continuada de professores que construa uma perspectiva crítica, em que defendam uma formação aos alunos da classe trabalhadora, que levem um pensamento crítico e atuante no meio social, através de construções coletivas em defesa da apropriação dos saberes acumulados historicamente e de uma educação emancipatória.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Carta da ANFOPE na ANPEd 2021. **Formação em Movimento** v. 3, i. 3, n. 7, p. 1053-1055, especial, 2021. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/1008. Acesso em: 19 jan. 2023.

ANDRADE, Aline Queiroz de. **As competências no currículo:** o esvaziamento do conhecimento na BNCC e no Componente Curricular de História. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Jacarezinho, 2022.

ANPEd. **Manifesto**. Manifestação do Grupo de trabalho Formação de Professores (GT8) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) acerca de Parecer e Minuta de Resolução do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica. Acesso em: 19 jan. 2023.

ANPED et. Al. **Contra a descaracterização da Formação de Professores -** Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. 2019. Disponível em: anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da. Acesso jan. 2023

ANPEd. **Manifesto.** Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 2020. Disponível em: https://www.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica. Acesso em: 19 jan. 2023.

ANTONIO, Rosa Maria; SILVA, Irizelda Martins de Souza e; CECÍLIO, Maria Aparecida. **O Neoliberalismo e As Políticas Educacionais Públicas do Brasil A Partir da Década de 1990.** Maringá. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq10/4_o_neoliberalismo_cp10_.pdf> Acesso em: 08 jan. 2023.

ARANDA, Maria Alice. M. **O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI**: o declarado no PPA “Brasil de Todos (2004- 2007)”. Tese (Doutorado Educação) 234 p. UFMS: Campo Grande. MS, 2009.

AURELIANO, Francisca E. B. S.; SILVA, Luiz Carlos C. J. A política de formação continuada do pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a aprendizagem dos alfabetizadores cursistas. **RBPAE** - v. 36, n. 2, p. 600-621, mai./ago. 2020.

AZEVEDO, Fernando de. Et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BANCO MUNDIAL. **Educación:** Programa General. 2020. Disponível em: https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília MEC, SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n°1, de 18 de fevereiro de 2002.** Brasília: MEC, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n°2, de 19 de fevereiro de 2002.** Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n°5, de 13 de dezembro de 2005**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº: 5, de 13 de dezembro de 2005**. Brasília: Mec, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Brasília:** MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014**.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n°2, de 01 de julho de 2015.** Brasília: MEC, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. BNCC – **Base Nacional Comum Curricular:** versão final SEE, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n°2, de 20 de dezembro de 2019.** Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro DE 2020:** MEC**,** 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).** 2013. Diário Oficial da União Brasileira,

Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acessado em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022.** – Brasília, DF: Inep, 2022. 572 p.

CARVALHO, Roberto F; MANCEBO, Deise. Apontamentos para a Formação de Professores na Perspectiva Ético-Política e da Filosofia da Práxis. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 563-580, abr./jun. 2019.

CEPAL – Comision Economica para America Latina y el Caribe. **Equidad, desarrollo y cidadanía:** una visión global. Santiago: CEPAL, 2000.

COSTA, Eliane. M.; MATTOS, Cleide. C.; CAETANO, Vivianne. N. S. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924.

CURY, Carlos. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira:** católicos e liberais. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Brasil,1998.

DUARTE, Luzia Franco; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Análise das Políticas de Formação Continuada no Estado do Paraná (2003-2010): Algumas Proposições. **IX ANPED SUL,** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**.** 2012.

ESCOLA DIGITAL. **Vídeos sobre a BNCC e o Referencial.** Disponível em: http://www.escoladigital.professor.pr.gov.br/crep. Acesso em: 22 jan. 2023.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil.** São Paulo: Edusp, 2018.

FETTER, Shirlei Alexandra; KARPINSKI, Raquel; SILVA, Denise Regina Quaresma. Formação de professores: rompendo as fronteiras históricas sobre o fazer docente. **História em Revista**, Pelotas, 11-27, v. 25/2, ago./2020.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2001.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5 ed. Campinas, SP. Autores associados, 2012.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 56-70, jan. /abr. 2008.

GILIOLI, Eduardo Borba. OLIVEIRA, André Ricardo. Pinheiro, Alba Aparecida Matarezi. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: da Pedagogia Histórico-Crítica às Teorias Críticas. Anais **V Encontro brasileiro de educação e marxismo, educação e emancipação humana** – UFSC, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. V. 2:** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história:** ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos:** o breve século XX. 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LEITE, Eliana Pereira Alves et. al. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educ. Soc**., Campinas, v. 39, nº. 144, p.721-737, jul.-set., 2018.

LEME, R. B.; BRABO, T. S. A. M. **Formação de professores:** currículo mínimo e política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985). ORG & DEMO (Marília), v. 20, n. 1, p. 83-98, Jan./Jun., 2019.

MARTINS, Ligia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Ligia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 13-32, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 1ª edição, São Paulo, Boitempo, 2010.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista.** 1ª edição, São Paulo, Boitempo, 2010.

MIGUEL. Maria Elisabeth B.; VIEIRA. Alboni Marisa D. P. As Políticas Educacionais e a Formação Continuada do professor. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.31, p.127-141, SET.2008.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação e lutas sociais no Brasil pós-ditadura: da democratização à ausência de alternativas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 54, p. 242-262, dez2013 – ISSN: 1676-2584.

MORAIS, J. K. C.; HENRIQUE, A. L. S. Formação docente e PNE (2014-2024): uma abordagem inicial. **HOLOS, Ano 33,** Rio Grande do Norte (IFR), Vol. 08, p. 264-274, dez. 2017. e- ISSN: 1807- 1600. DOI: 10.15628/holos.2017.4512.

MONTEIRO, Magali de Fátima. **Educação Ambiental Crítica à luz da Pedagogia Histórico-Crítica:** fundamentos e práticas para o processo formativo de estudantes do ensino médio no município de Bandeirantes-PR. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Jacarezinho, 2021.

MOREIRA, Antonio. F; SILVA, Tadeu. T. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade.**10. ed. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2008.

MUNHOZ, Margarete; KOVALICZN, Rosilda, A.; A Formação Continuada DOS professores da rede pública de ensino do estado do Paraná, nos governos Lerner e Requião: semelhanças e diferenças perceptíveis. **1º Simpósio Nacional de Educação XX Semana da Pedagogia.** 11,12 e 13 de novembro. Unioeste, Cascavel-PR, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Expressão Popular, São Paulo, v. 2012, 2011.

NODA, Marisa. **A elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – História:** uma análise sobre a participação dos professores. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

NODA, Marisa. Formação Continuada de Professores de História: A dependência das propostas governamentais. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S.; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene. **Formação e Aprendizagem**: caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e Ensino de História. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019.p. 191-204.

NOGUEIRA, Adrinelly, L.; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Do fracasso à reforma da reforma do Estado. In: NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, p. 37-76, 2004.

NOMA, Amélia Kimiko. História das políticas educacionais para a América Latina e o Caribe: o projeto principal de educação (1980-2000). In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Maria de Barros. **Políticas para a**

Educação: análises e apontamentos. Maringá: Eduem, p. 105-133, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.** 3ª. ed. Curitiba: SEED, 2003.

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

PARANÁ. Governo. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Ensino Fundamental de nove anos. **Orientações pedagógicas para os Anos Iniciais**. Curitiba 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Conselho Estadual de Educação do Paraná.** PR: SEED/PR, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba, PR: SEED/PR, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Evento CONEXÃO PROFESSOR EM AÇÃO – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – NRE JACAREZINHO.** Disponível em: https://celepar7.pr.gov.br/capacitacao/consulta/portal/consulta/evento.asp?CodEvento=82780&anoSel=2019&codDptoSel=0&codMunSel=6205&Opt=E. Acesso em: 25 jan. 2023**.**

RAMOS Jeannette F. P.; CHAVES, Samara Almeida; MAIA, José Gilberto Biserra. Trabalho docente alienado. Universidade Estadual do Ceará – UECE, **GT 09:** Trabalho e Educação. S.d.

ROSA, Fátima de Lurdes Barcellos, **A dimensão ético-política da formação permanente na (re)significação do trabalho docente.** 2017. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Pelotas, 2017.

RUBIM, Célia Aparecida E. **Formação de professores:** conteúdos de textos disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2009 - 2015). 174 f. Dissertação (Mestrado Educação) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2000.

SANTOS, André Chagas. **O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do município de Cascavel (1190-2013):** Desafios e impasses teórico-metodológicos. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2014.

SANTOS, Camila. F. S. **A Formação docente no PNE 2014-2024:** desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no

Brasil. 149f. (Dissertação) - da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, 2017.

SANTOS. Edlamar Oliveira. Políticas de formação continuada para os professores da Educação Básica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO. 25. Congresso Ibero-americano de política e administração da educação tem como tema central políticas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. 2.2011, São Paulo SP. **Anais**. [...] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. (et. al.). **O legado educacional do século XIX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004a.

SAVIANI, Dermeval. (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004b.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação**. Santa Maria, v. 30, nº. 2, p. 11-26, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40, jan./abr. p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**. Vitória da Conquista V. 3 no 02 p. 11 a 36 dezembro/2014. Disponível em:<https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 20 de out de 2022.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**. n. 4, 9 ago. 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575. Acesso em: 20 de out de 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de janeiro: lamparina, 2011

SILVA JUNIOR, J.R. **Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC:** o caso do ensino médio. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 201-233.

SILVA JÚNIOR, J. R. O longo período do esgarçamento do pacto social liberal. In: LOMBARDI, J. C; SANFELICE, J. L (org.). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil:** história e identidade. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Sara N. **O projeto de sociedade da BNCC:** uma análise do componente curricular de língua portuguesa na etapa do ensino médio. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Jacarezinho, 2022.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 101, set./dez. 2007.