

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO/PPGEFB**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PERFIL E TRABALHO DOCENTE FRENTE AO PROJETO MARATONA DO  
CONHECIMENTO NO MUNICÍPIO DE PATO BRANCO**

**LAYLA CONSUELO CONSTANTINOPOLOS SILVERIO**

Francisco Beltrão - PR

2022

**LAYLA CONSUELO CONSTANTINOPOLOS SILVERIO**

**PERFIL E TRABALHO DOCENTE FRENTE AO PROJETO MARATONA DO  
CONHECIMENTO NO MUNICÍPIO DE PATO BRANCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli Ribeiro Comar

Francisco Beltrão - PR

2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Silverio, Layla Consuelo Constantinopolos  
Perfil e trabalho docente frente ao projeto Maratona do  
Conhecimento no município de Pato Branco / Layla Consuelo  
Constantinopolos Silverio; orientadora Sueli Ribeiro Comar. -  
- Francisco Beltrão, 2022.  
126 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco  
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro  
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
2022.

1. Qualidade da educação. 2. Trabalho docente. 3. Formação  
continuada do professor. I. Comar, Sueli Ribeiro, orient.  
II. Título.



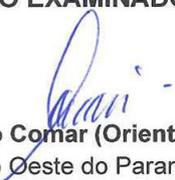
## FOLHA DE APROVAÇÃO

**LAYLA CONSUELO CONSTANTINÓPOLOS SILVERIO**

**TÍTULO DO TRABALHO:** PERFIL E TRABALHO DOCENTE FRENTE AO PROJETO MARATONA DO CONHECIMENTO NO MUNICÍPIO DE PATO BRANCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

### COMISSÃO EXAMINADORA



**Sueli Ribeiro Comar (Orientadora)**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



**Clésio Acilino Antônio**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



**Maria de Lourdes Bernartt**  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/PB)

Francisco Beltrão, 29 de julho de 2022

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos integrantes do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE - de Francisco Beltrão pela oportunidade de aperfeiçoamento na minha formação acadêmica.

À professora Dr<sup>a</sup>. Sueli Ribeiro Comar, pela orientação e incentivo à pesquisa e ao registro, lembrando-me de apreciar a beleza do caminho.

Aos membros da banca, professora Dr<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Bernartt e ao professor Clésio Acilino Antonio pelas valiosas contribuições.

À minha família, alicerce e porto seguro:

meus pais, Helio e Olga, inspiração e apoio sempre;

minhas irmãs, Sarah Camila e Melissa Augusta, melhores amigas;

Guilherme, meu amor e para sempre meu par;

Gustavo Mateus e Guilherme Mateus, filhos amados, presentes nessa e em toda minha história.

A Deus, essência da vida.

## RESUMO

SILVERIO, Layla Consuelo Constantinopolos. **Perfil e trabalho docente frente ao Projeto Maratona do Conhecimento no Município de Pato Branco**. 2022. 126.f Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

Iniciado em 2014 e vigente até 2019 no município de Pato Branco, o projeto Maratona do Conhecimento apresenta como principal missão subsidiar a melhoria da qualidade da educação, bem como elevar os índices do município nas avaliações em larga escala. O objetivo geral da pesquisa é analisar qual perfil e caracterização do trabalho docente são esperados no contexto do projeto Maratona do Conhecimento. A metodologia se consolida pela pesquisa bibliográfica referente ao tema. Decorrem disso, questões problematizadoras que direcionam os aspectos conceituais desse estudo: Quais concepções políticas e teóricas fundamentam a Maratona do Conhecimento? Quais saberes têm sido priorizados no perfil teórico e prático dos docentes diante das exigências de melhoria na qualidade da educação? O perfil docente estabelecido para a Maratona do Conhecimento e fomentado pela formação continuada possibilita ou dificulta a constituição de uma identidade autônoma e profissional? Constituindo uma análise descritiva a partir dessas questões, a pesquisa está organizada em três capítulos que se convergem no sentido de responder ao objetivo geral. O primeiro traz a conjuntura e dinâmica da Maratona do Conhecimento no município de Pato Branco e suas correlações com as políticas de avaliação em larga escala das quais são destacadas características que incluem a padronização curricular, a ênfase no desenvolvimento de competências e resultados imediatos, a eficiência, o monitoramento, a responsabilização e a meritocracia presentes nas políticas neoliberais. Em seguida, o segundo capítulo traz uma reflexão sobre os saberes necessários à docência frente ao trabalho com o projeto Maratona do Conhecimento levando em consideração as categorias de análise destacadas na concepção do projeto. Apresenta um levantamento histórico da formação continuada de professores oferecida no município entre 2013 e 2019 e identifica em que medida os conteúdos, conceitos e temáticas oferecidas se aproximam ou se distanciam da dinâmica exposta na Maratona do Conhecimento, que contém uma estrutura voltada para o bom desempenho dos alunos nas avaliações externas. Por fim, o último capítulo discute a constituição da identidade e do trabalho docente como processual e social constituído nas relações, nas experiências e práticas cotidianas que envolvem premissas teóricas, contexto individual, relações com outros professores situados num cenário social e político mais amplo. Conclui apontando a necessidade de estruturação de um projeto de educação aliado à formação continuada docente que contribua para a consolidação de um novo tipo de cidadão e escola, mais emancipados ou para além das exigências do mercado.

**Palavras-chave:** Projeto Maratona do Conhecimento. Trabalho docente. Formação continuada de professores.

## ABSTRACT

SILVERIO, Layla Consuelo Constantinopolos. **Profile and teaching work in relation to the Knowledge Marathon Project in Pato Branco city.** Master's Dissertation – Postgraduate Program in Education - Master, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

The Knowledge Marathon Project had been working since 2014 until 2019 and presents as main mission to subsidize actions to improve the quality of education, as well as raise the rates of the municipality in large-scale evaluations. The general aim of this research is to analyze which profile and characterization of the teaching work are expected in the context of the Knowledge Marathon Project. The methodology is consolidated by bibliographic research on the subject. This is the result of problematizing questions that direct the conceptual aspects of this study: What are the political and theoretical conceptions bases the Knowledge Marathon? What knowledge has been prioritized in the theoretical and practical profile of teachers in view of the requirements of improvement in the quality of education? Does the teacher profile established for the Knowledge Marathon and promoted by continuing education make it possible or hinder the autonomous and professional identity? Constituting a descriptive analysis based on these questions, the research is organized into three chapters that converge in order to respond to the general aim. The first brings the conjuncture and dynamics of the Knowledge Marathon in the Pato Branco city and its correlations with the large-scale evaluation policies of which are highlighted characteristics that include curriculum standardization, emphasis on the skills development and immediate results, efficiency, monitoring, accountability and meritocracy present in neoliberal policies. Then, the second chapter points what is the necessary knowledge to teaching in the face of the Knowledge Marathon Project taking into categories of analysis highlighted in the design of the project. Also, it presents a historical survey of the teachers continuing training offered in the city between 2013 and 2019 seeking to identify what extent the contents, concepts and themes offered approach or distance themselves from the dynamics exposed in the Knowledge Marathon, which contains a structure focused on the good performance of students in external evaluations. Finally, the last chapter discusses the constitution of identity and teaching work as procedural and social constituted in relationships, experiences and daily practices that involve theoretical premises, individual context, relationships with other teachers situated in a broader social and political wide scenery. As a conclusion, we pointed the needs of an education Project which contributes to a consolidation of a new vision citizen and school, that could be emancipated or developed beyond financial market requirements.

**Keywords:** Knowledge Marathon Project. Teaching work. Teachers continuing training.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Regulamento do Projeto Maratona do Conhecimento – objetivos específicos .....	27
<b>Quadro 2:</b> Regulamento do Projeto Maratona do Conhecimento – período de realização .....	32
<b>Quadro 3:</b> Regulamento do Projeto Maratona do Conhecimento – obrigações das equipes, penalidades e premiações .....	33
<b>Quadro 4:</b> Regulamento do Projeto Maratona do Conhecimento – atividades que compõem a Maratona do Conhecimento por ano e série.....	35

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Formação continuada docente - ensino fundamental - 2013 .....	700
<b>Tabela 2</b>	Formação continuada docente - ensino fundamental - 2014 .....	72
<b>Tabela 3</b>	Formação continuada docente - ensino fundamental - 2015 .....	73
<b>Tabela 4</b>	Formação continuada docente - ensino fundamental - 2016 .....	77
<b>Tabela 5</b>	Formação continuada docente - ensino fundamental - 2017 .....	77
<b>Tabela 6</b>	Formação continuada docente - ensino fundamental - 2018 .....	78
<b>Tabela 7</b>	Formação continuada docente - ensino fundamental - 2019 .....	79

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Construção da identidade docente.....	88
Figura 2 – Saberes que constituem a identidade docente.....	92

## LISTA DE SIGLAS

ANA	Associação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Conselho da Educação Básica
Cepal	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DALET	Departamento de Letras
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FORUNDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC	Maratona do Conhecimento
NRE	Núcleo Regional de Educação
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe
PPGEFB	Programa de Pós-Graduação em Educação – Francisco Beltrão

PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PRELAC	Projeto Regional de Educação da América Latina e do Caribe
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação do Paraná
SESC	Serviço Social do Comércio
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E PROJETO MARATONA DO CONHECIMENTO	19
1.1 Maratona do Conhecimento: contexto e estrutura.....	20
1.1.1 Tema e público alvo .....	24
1.1.2 Objetivos gerais .....	25
1.1.3 Objetivos específicos .....	27
1.2 O contexto neoliberal: implicações para o estabelecimento de políticas públicas locais .....	38
1.3 “Nova gestão pública econômica” e a “nova gestão da educação” .....	43
1.4 Considerações sobre qualidade em educação .....	46
2. TRABALHO DOCENTE FRENTE AO PROJETO MARATONA DO CONHECIMENTO.....	52
2.1. Projeto Maratona do Conhecimento: o protagonismo docente frente à padronização curricular.....	53
2.2 Avaliar na Maratona do Conhecimento: os desafios da docência entre avaliar e mensurar. ....	58
2.3 Formação continuada de professores entre 2013 a 2019: aproximações com a qualidade da educação proposta pelo projeto Maratona do Conhecimento	68
3. PERFIL DOCENTE NA MARATONA DO CONHECIMENTO: POSSIBILIDADES OU IMPEDIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AUTONOMIA DO PROFESSOR?.....	83
3.1 Identidade docente.....	86
3.2 Autonomia e profissionalização docente .....	95
3.3 Formação continuada e a constituição da autonomia e profissionalização docente.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	115
REFERÊNCIAS.....	121

# **PERFIL E TRABALHO DOCENTE FRENTE AO PROJETO MARATONA DO CONHECIMENTO NO MUNICÍPIO DE PATO BRANCO**

## **INTRODUÇÃO**

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado/PPGEFB oferecido pela Unioeste de Francisco Beltrão, o qual tem como objetivo instrumentalizar profissionais para produzir conhecimentos teórico-práticos a partir da reflexão sobre a docência e os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano na educação formal e informal em suas relações com a sociedade, o Estado e a cultura.

Apresenta como área de concentração a educação, entendida como fenômeno social produzido em determinadas condições históricas e inter-relacionada com a sociedade e suas práticas culturais.

O estabelecimento de um diálogo entre os profissionais docentes da educação básica ou envolvidos em outros campos de atuação e os professores do ensino superior configura o principal objetivo do PPGEFB, o qual vislumbra a produção de conhecimento especializado, o aprofundamento teórico-metodológico para a prática e a expansão das possibilidades de atuação por meio da qualificação em nível de mestrado.

O mestre em educação poderá analisar e compreender processos educativos em suas múltiplas dimensões e atuar de maneira intensa e qualificada na educação seja na implementação de políticas públicas, na gestão dos sistemas educacionais, nas pesquisas com ênfase na intervenção pedagógica, integrando produção do conhecimento e formação docente.

São duas as linhas de pesquisa oferecidas pelo PPGEFB, e optou-se pela escolha da linha Sociedade, Conhecimento e Educação, a qual se propõe a promover investigações sobre o tema alicerçado nos fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, políticos e pedagógicos da educação.

A escolha refere-se tanto ao interesse pela compreensão do processo de conhecimento como expressão do desenvolvimento de uma sociedade constituída social, cultural e economicamente em determinado período histórico bem como perceber as contradições e as práticas educativas emancipatórias, especialmente na constituição e aplicação das políticas públicas.

Tendo descrito, brevemente, sobre o Programa, tomo a liberdade de expor um pequeno relato das vivências na docência e na gestão escolar. O desejo pelo conhecimento sobre como acontece o ensino e a aprendizagem teve início antes mesmo da matrícula no ensino médio no curso de Magistério. Ainda frequentando a 8ª série, atual 9º ano do Ensino Fundamental ministrava aulas de ballet clássico para crianças em uma escola de danças e também aulas particulares de piano em minha casa. Essas experiências estavam totalmente baseadas na vivência, naquilo que eu já havia aprendido e como me fora ensinado pelos professores e seus métodos de ensino.

O desafio de dedicar-me ao ensino ainda na adolescência esteve ancorado na necessidade. Quando criança, eu e minhas duas irmãs mais novas iniciamos os cursos de ballet e piano com incentivo e condições financeiras favoráveis de meus pais. Em determinado momento, visitados pela escassez de recursos, porém desejosas pela continuidade dos estudos, ensinar o que eu já havia aprendido tornou-se o caminho para garantir a permanência nos mesmos.

Após concluir o Magistério, iniciei o curso de Letras Português e Inglês e exerci a função de professora regente na educação infantil e no ensino fundamental para as séries iniciais em instituição privada de ensino e professora de língua inglesa em cursos livres por seis anos.

Logo após a conclusão do ensino superior fui professora substituta de Língua Inglesa e de Inglês Instrumental nos cursos de Bacharelado em Química e Eletromecânica no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Campus Pato Branco. As experiências na docência trouxeram a necessidade de aperfeiçoamento diante dos múltiplos fatores individuais e sociais que envolvem a dimensão do ensinar.

Exercendo a docência e em busca do aperfeiçoamento realizei pesquisa em curso de especialização *latu sensu* sobre metodologia do ensino de língua estrangeira no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Unidade Pato Branco

desenvolvendo estudos sobre aprendizado e aquisição da língua inglesa como segunda língua por adolescentes e adultos.

Já a experiência na gestão escolar desempenhando as funções de coordenadora pedagógica e diretora de escola de educação infantil e ensino fundamental, possibilitou uma ampliação da visão sistêmica e complexa das dimensões externas à escola, contextos e comunidade escolar que sem dúvida, são imprescindíveis e produzem reflexos na educação. Essa experiência trouxe a percepção dos aspectos internos da escola que compreendem fatores individuais e sociais do trabalho docente e o desejo por formação continuada.

Como coordenadora pedagógica, novamente senti a necessidade de estudo e pesquisa acadêmica. As muitas atribuições da função conduziram a busca de outra especialização *latu sensu* e a investigação científica nessa fase teve como ênfase a coordenação pedagógica, entendida como articuladora da formação continuada docente.

A busca por novos desafios formativos me impulsionou a atuar na educação complementar em um projeto para o desenvolvimento de formação continuada docente e acompanhamento pedagógico para crianças, da rede pública municipal de ensino.

Vivenciar a educação básica em escolas diferentes, em contextos socioeconômicos variados fez-me deparar com desafios educacionais e com eles, inquietações que poderiam ser esquecidas ou respondidas pelo imediatismo e senso comum, mas o desejo por conhecimentos para a atuação profissional e desenvolvimento pessoal, impulsionaram a escolha pela pesquisa acadêmica *stricto sensu* em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado/PPGEFB em 2020.

A experiência mais específica com propostas de formação continuada docente iniciou em 2010 quando fui admitida na empresa SESC – Serviço Social do Comércio – para atuar na área de educação complementar com projetos de formação continuada para instituições privadas e públicas de ensino na oferta de oficinas, cursos e debates sobre temas pertencentes à educação.

No estado do Paraná, são trinta e oito unidades de serviço Sesc e o projeto piloto para as ações de formação continuada docente – Sala Sesc Educação – foi implantado na unidade de Pato Branco, onde fui admitida.

De 2010 à 2014 a metodologia para as ações pautou-se na coleta de informações sobre quais necessidades e interesses dos docentes e coordenadores pedagógicos sobre saberes e práticas do cotidiano. Isso permitiu um trabalho de pertencimento dos docentes, pois, toda formação emergia dos desejos e necessidades que cada professor indicava, não era algo decidido verticalmente.

Posteriormente, houve uma construção de diálogos com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC de Pato Branco a partir de reuniões com a equipe pedagógica responsável municipal para conhecer as demandas de formação continuada docente em cada modalidade de ensino: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental levando em consideração as necessidades e direcionamentos da gestão municipal. A partir desse levantamento de necessidades, foram realizadas ações de formação continuada que eram divulgadas aos professores que, de acordo com seu interesse inscreviam-se e participavam gratuitamente fora do seu horário de trabalho.

Essas experiências trouxeram a aproximação com a rede pública municipal de ensino de Pato Branco e a ampliação na oferta de ações de formação continuada de acordo com as sugestões das coordenações municipais de educação, tendo a presença dos docentes e estagiários dispensados para a participação dentro de sua carga horária de trabalho.

Em 2014, a SMEC de Pato Branco implantou um projeto para a melhoria da qualidade na educação desenvolvida no município de Pato Branco, o projeto Maratona do Conhecimento.

O projeto envolveu todas as escolas municipais e os alunos pertencentes ao ensino fundamental com o objetivo de subsidiar políticas públicas municipais no sentido de melhorar os índices da educação pública obtidos nas avaliações em larga escala como consequência do aprimoramento da qualidade educacional.

Para pontuar na Maratona do Conhecimento era necessária a realização de atividades, elaboração de projetos escolares locais com temas pré-definidos, participação dos alunos nas avaliações de conhecimentos desenvolvidas e aplicadas pela SMEC. Além disso, a participação dos alunos nas avaliações externas propostas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): Prova Brasil e posteriormente pelo Sistema de Avaliação da Educação do Paraná (SAEP): Prova Paraná também era exigência para a pontuação no projeto.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Pato Branco (2014), esse projeto foi realizado com a finalidade de “reencantar” a rotina escolar, estimulando a aprendizagem dentro e fora da sala de aula, instigando a criatividade de alunos, servindo como subsídio para melhorar a qualidade de educação e a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que é composto pelas médias de desempenho dos alunos no SAEB juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono apuradas pelo Censo Escolar. Os resultados oficiais apontam que o município de Pato Branco passou de 6.3 em 2013, 7.1 em 2015, 7.5 em 2017 e 7.3 em 2019, tendo sido sinalizado o trabalho educativo desenvolvido a partir da implantação da Maratona do Conhecimento como principal fator de sucesso pela equipe gestora da educação municipal.

Durante a gestão política de 2013 à 2020 do município e também do projeto, uma vez que houve reeleição e a equipe da SMEC de Pato Branco permaneceu a mesma, o projeto foi divulgado dentro e fora do estado do Paraná e a SMEC recebeu diversas visitas de secretários de educação de municípios interessados em conhecer e compreender a proposta da Maratona do Conhecimento como elemento responsável pela elevação dos índices do IDEB.

A amplitude e organização do Projeto Maratona do Conhecimento fez com que o elegesse como objeto de estudo para o mestrado em educação. Assim, para compreender os desdobramentos do projeto, foi estabelecido como metodologia de pesquisa o estudo bibliográfico referente ao tema a partir da análise e descrição dos documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação que abrangem os registros de criação, implantação e acompanhamento do projeto Maratona do Conhecimento realizado no período de 2014 à 2019, bem como a forma como esse processo implica na necessidade de formação continuada no sentido de munir os professores com instrumentos teóricos e práticos, uma vez que, eles são os protagonistas da execução das atividades contempladas pelo projeto.

Para este tipo de metodologia, Marconi e Lakatos (2002, p. 19) analisam que “a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema em estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.”

Os dados coletados para este estudo são utilizados em uma análise descritiva sobre o projeto Maratona do Conhecimento e as influências na formação do perfil

docente e as exigências quanto ao seu trabalho a partir do estudo de determinadas categorias observadas no contexto e nos documentos orientadores das políticas públicas educacionais nacionais. Segundo Silva e Menezes (2000, p. 346) “a pesquisa descritiva possibilita descrever as características de determinado fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar qual perfil e caracterização do trabalho docente são esperados no contexto do projeto Maratona do Conhecimento, esta entendida como elemento basilar para melhoria da qualidade na educação na rede municipal de ensino.

Considerando a natureza do objeto, ou seja, o perfil e o trabalho docente e suas relações com o projeto Maratona do Conhecimento implantado no município de Pato Branco, tem-se a necessidade da análise das propostas de ações de formação continuada docente no referido período.

Decorrem disso, questões problematizadoras que direcionam os aspectos conceituais desse estudo: Quais concepções políticas e teóricas fundamentam a Maratona do Conhecimento? Quais saberes têm sido priorizados no trabalho docente diante das políticas públicas municipais para melhoria na qualidade da educação? O perfil docente estabelecido para a Maratona do Conhecimento e fomentado pela formação continuada possibilita ou dificulta a constituição de uma identidade autônoma e profissional?

Decorrentes dessas questões, a pesquisa está organizada em três capítulos que se entrelaçam no sentido de responder ao objetivo geral. O primeiro traz a conjuntura e dinâmica da Maratona do Conhecimento no município de Pato Branco e suas correlações com as políticas de avaliação em larga escala das quais são destacadas características que incluem a padronização curricular, a ênfase no desenvolvimento de competências e resultados imediatos, a eficiência, o monitoramento, a responsabilização e a meritocracia. Tais categorias se constituem em pano de fundo das políticas neoliberais, cuja orientação decorre de acordos entre os organismos internacionais e o governo nacional. Neste processo, breves considerações sobre o neoliberalismo e a concepção de qualidade em educação no olhar dos organismos internacionais desenham o conjunto da análise.

Em seguida, o segundo capítulo traz uma reflexão sobre os saberes necessários à docência frente ao trabalho com o projeto Maratona do Conhecimento

levando em consideração as categorias de análise: padronização curricular, desenvolvimento de competências, eficiência nos resultados, monitoramento, responsabilização e meritocracia destacadas na concepção do projeto.

Apresenta um levantamento histórico da formação continuada de professores oferecida no município entre 2013 e 2019 procurando identificar em que medida os conteúdos, conceitos e temáticas oferecidas se aproximam ou se distanciam da dinâmica exposta na Maratona do Conhecimento, que contém uma estrutura voltada para o bom desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Como projeto que visa a melhoria da qualidade na educação e dado a sua relevância em nível municipal, precisa prever e contemplar formações aos docentes que permitam entre outros elementos: a construção da sua identidade; a identificação das competências e conhecimentos para sua atuação política e o reconhecimento e valorização dos saberes necessários à docência. Sem essas premissas, corre-se o risco de termos professores habilitados para competências e assim atender a demanda do aumento dos índices educacionais, sem considerar a formação humana que precisa estar imbricada nesse processo.

Por fim, o último capítulo discute a constituição da identidade e do trabalho docente como processual e social constituído nas relações, nas experiências e práticas cotidianas que envolvem premissas teóricas, contexto individual, relações com outros professores situados num cenário social e político mais amplo.

Conclui apontando a necessidade de estruturação de um projeto de educação aliado à formação continuada docente que contribua para a consolidação de um novo tipo de cidadão e escola, mais emancipados ou para além das exigências do mercado.

Apresentado o objetivo e estrutura da pesquisa, seguimos para o primeiro capítulo que traz os componentes estruturantes da Maratona do Conhecimento no município de Pato Branco e suas aproximações com conceitos articulados a partir do contexto das reformas educacionais em um contexto político neoliberal.

## 1. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E PROJETO MARATONA DO CONHECIMENTO

O município de Pato Branco está localizado na região sudoeste do estado do Paraná com 72.370 habitantes (2010) e estimativa de 83.843 habitantes no ano de 2020 de acordo com o IBGE. Situado no Terceiro Planalto na mesorregião Sudoeste Paranaense abrange uma área de 1.163.842,64 hectares, que corresponde a cerca de 6% do território estadual. Esta região faz fronteira a oeste com a República da Argentina, através da foz do Rio Iguaçu, e ao sul com o Estado de Santa Catarina. Possui como principal limite geográfico, ao norte, o Rio Iguaçu.

Figura 1 – Localização do município de Pato Branco



Fonte: Plano Diretor Participativo (PATO BRANCO, 2020, p.36)

Sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a estrutura de ensino municipal compreende 14 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) em instalações próprias e outros 09 anexos às escolas que contam em sua totalidade com 165 professores e 225 estagiários para atender, em 2022 as 4.014 crianças de 0 a 5 anos matriculadas. A SMEC também conta com 26 Escolas Municipais (EM) com 4.530 alunos matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental atendidos por 342 professores e 99 estagiários.

### 1.1 Maratona do Conhecimento: contexto e estrutura

Para conhecer o contexto do estabelecimento de um projeto local para melhoria da qualidade na educação faz-se necessário observar as determinações no que diz respeito às leis nacionais que indicam os caminhos a serem percorridos nos estados e municípios.

No ano de 2014 foi aprovada a Lei nº 13.005 que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência para dez anos. Essa lei complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e está em acordo com a Constituição Federal (CF) que propõe uma articulação entre o sistema federal de ensino com os sistemas estaduais e municipais:

articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 1988, Art. 214).

Para que fosse possível essa articulação e responsabilidade conjunta entre a União, os estados e os municípios e considerando os desafios educacionais locais foi estabelecido que os estados deviam criar Planos Estaduais de Educação (PEE) e os municípios elaborar Planos Municipais de Educação (PME) adequados ao PNE.

A elaboração do PNE ancorou-se no pressuposto do incessante esforço para eliminação das desigualdades históricas do país. Dessa forma, foram estabelecidas

dez diretrizes e vinte metas para enfrentar barreiras de acesso e permanência na escola, especificidades educacionais em cada território e de acordo com cada população, a formação para o trabalho e o exercício da cidadania considerando o respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais da educação.

Como instrumento norteador das políticas públicas e estratégias de gestão educacional municipal, o PME aponta caminhos para o desenvolvimento local por meio da educação. No município de Pato Branco o PME foi debatido em reuniões com a participação de diversos segmentos da sociedade e com vigência de 2015 a 2025 foi aprovado pela Lei Municipal nº 4.619 de 23 de junho de 2015.

Observando o Plano Municipal de Educação de Pato Branco, destacamos as metas que contemplam os assuntos desta pesquisa e a maneira como foram abordadas as estratégias para o atingimento das mesmas:

Meta 7 Fomentar a qualidade da educação básica, na etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir [...] médias municipais para o IDEB. [...] Estratégia 30 Estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da equipe administrativa e pedagógica e da comunidade escolar (PATO BRANCO, 2015, p. 11-17).

Meta 16 [...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégia 1 Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada na rede municipal e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de Educação Superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação da União e do Estado (PATO BRANCO, 2015, p. 29-30).

De acordo com a meta sete do PME de Pato Branco, para fomentar a qualidade da educação básica, uma das estratégias é estabelecer políticas de estímulo à melhoria no desempenho dos alunos no IDEB. E a formação continuada, descrita na meta dezesseis, a ser oferecida a todos os profissionais da educação básica, deve considerar necessidades e circunstâncias.

Nesse contexto, ainda no ano de 2014 foi estabelecida a Maratona do

Conhecimento (MC) como projeto municipal para a melhoria da qualidade da educação.

A Maratona do Conhecimento é um projeto da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Pato Branco que compreende a aplicação de avaliações e dinâmicas pautadas numa concepção que busca mensurar conhecimentos, desenvolver habilidades preparatórias para as avaliações externas (Prova Brasil e Prova Paraná), analisar os resultados, responsabilizar os envolvidos por meio da competitividade e premiações tendo sido incorporada ao Plano Diretor Participativo do município de Pato Branco, quando este foi revisto, em 2020.

O Plano Diretor Participativo ou Plano Diretor constitui-se em um documento produzido pela prefeitura municipal durante e após audiências públicas sobre gestão democrática, planejamento urbano, desenvolvimento social e econômico, segurança e defesa social, habitação, estrutura urbana, mobilidade, transporte, meio ambiente, educação e cultura.

Assim como o Plano Plurianual, as Diretrizes Orçamentárias e o Orçamento Anual, o Plano Diretor é parte integrante do processo de planejamento municipal determinado pelo art. 40 da Lei Federal nº 10.257 de 10 de julho de 2001, baseada na CF (1988) art. 182 e 183, que regulamenta o Estatuto da Cidade.

Após ser discutido com toda a sociedade, o Plano Diretor é aprovado pelo legislativo como lei municipal que orienta as políticas e programas para o desenvolvimento do município. De acordo com o Plano Diretor debatido em 2020, além de outros projetos para estimular o desenvolvimento da educação, encontra-se a Maratona do Conhecimento com a seguinte descrição:

Maratona do Conhecimento: Reencantando o Saber  
Com a finalidade de reencantar a rotina escolar, estimulando a aprendizagem dentro e fora da sala de aula, instigando a criatividade de alunos e professores, tem como público alvo Professores e alunos [...] das escolas da Rede Municipal de Educação de Pato Branco. De abrangência anual [...] o projeto é estruturado em duas partes: a avaliação diagnóstica, através da aplicação de simulados de Língua Portuguesa e Matemática (em maio e em outubro); também contempla um projeto com temática local, com atividades que envolvem pesquisa e produção de conhecimentos, por alunos e professores, utilizando especialmente os tablets educacionais do Programa Clique Conhecimento (PATO BRANCO, 2020, p. 165-166).

A instituição de cada edição da Maratona do Conhecimento foi feita anualmente por meio da publicação de edital contemplando a quem foi destinada, o período de realização e o regulamento que estabeleceu a organização das etapas.

No período compreendido entre 2013 a 2020, duas gestões municipais consecutivas, foram realizadas cinco edições da Maratona do Conhecimento, considerando sua primeira aplicação em 2014 e sua não realização nos anos de 2018 e 2020.

Em 2018 houve a necessidade de reestruturação e ampliação do projeto, envolvendo em 2019 não apenas alunos dos 4º e 5º anos e seus respectivos professores, mas todos os alunos e professores do ensino fundamental das escolas da rede municipal, ou seja, do 1º ao 5º ano. Coincidentemente no mesmo ano também não houve aplicação das avaliações em larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) que estava elaborando novas matrizes de referência em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Já a edição de 2020 foi suspensa devido às orientações para a preservação da saúde durante a pandemia pela Covid-19.

Embora a reestruturação mais significativa tenha ocorrido em 2018, a cada edição anual são percebidos ajustes (substituição de termos com outras possibilidades de significado e redução de penalidades) e ampliações (determinação de tema, acréscimo de faixa etária para público-alvo, objetivos gerais e específicos e objetos de premiação).

O projeto Maratona do Conhecimento foi criado e estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Pato Branco para que fosse desenvolvido em todas as escolas de Ensino Fundamental pertencentes à rede municipal. Não houve a escrita sistemática de um projeto e dessa forma, não há um documento específico que mencione sua aprovação. Os regulamentos e descrição do projeto constam nos cinco Editais publicados anualmente na vigência do mesmo, de 2014 a 2019.

A seguir, apresentamos uma descrição do projeto a partir da leitura e sistematização de todos os itens descritos nos Editais e Regulamento da Maratona do Conhecimento estabelecidos e publicados nas edições anuais. Como os editais são atos nos quais são apresentadas determinações oficiais, os mesmos foram utilizados como fonte para essa pesquisa: Edital 001/2014 - SMEC, Edital 005/2015 - SMEC,

Edital 001/2016 – SMEC, Edital 001/2017 – SMEC, Edital 001/2019 – SMEC; os Regulamentos eram anexos aos Editais.

Partindo da leitura dos Editais, todos os itens mencionados encontram-se descritos na sequência bem como a identificação de categorias neoliberais que serviram como fundamento para a análise do projeto a fim de compreender as concepções políticas e teóricas fundantes da Maratona do Conhecimento.

### 1.1.1 Tema e público alvo

De acordo com as observações realizadas nos regulamentos da Maratona do Conhecimento publicados pela SMEC em cada ano de sua execução podemos agrupar as atividades em três momentos: 2014/2015; 2016/2017 e 2019. Esse agrupamento considera as semelhanças entre os descritores encontrados nos editais.

Nas edições 2014/2015 não houve um tema específico direcionador da produção coletiva dos projetos escolares e nas edições 2016/2017 e 2019 foram estabelecidos respectivamente os temas “Perfis da Cultura Local”, “Cidades Inteligentes” e “Sustentabilidade” que serviram como base para o direcionamento das atividades propostas aos inscritos.

Com relação ao público participante, em quatro das cinco edições, a Maratona do Conhecimento foi direcionada aos alunos do 4º e do 5º ano e seus professores. Somente a última edição abrange alunos e professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental das escolas da rede municipal de educação de Pato Branco.

Esse redirecionamento de público, além de propiciar o envolvimento de cada instituição escolar em sua totalidade pode ser entendido quando observada a ampliação dos objetivos específicos que prevê para 2019 a implementação de projetos inter e multidisciplinares para oportunizar um trabalho com temas transversais.

A intenção do trabalho com temas transversais busca o cumprimento da legislação educacional em consonância com a BNCC, contudo ao mesmo tempo em que todos os alunos são convidados a participar da construção dos projetos inter e multidisciplinares, somente os alunos de 4º e 5º anos têm a obrigatoriedade de

participar das provas de conhecimento, parte integrante da própria Maratona, elaboradas pela SMEC, da Prova Brasil e da Prova Paraná<sup>1</sup>.

### 1.1.2 Objetivos gerais

Conforme o próprio nome da Maratona do Conhecimento, expresso em seu subtítulo (reencantando o saber) estabelecido nos Editais, nas edições 2014/2015 foi estabelecido um único objetivo geral, ou seja, “reencantar a rotina escolar, estimulando a aprendizagem dos alunos dos 4º e 5º anos” (PATO BRANCO, 2014, p.3).

De acordo com a semântica “re+encantar” significa voltar a encantar, a cativar, a fascinar, a provocar irresistível admiração. Nesse sentido, há um destaque para a forma, a metodologia para o ensino, o “como” ensinar, uma vez que propõe o estímulo à aprendizagem por intermédio do “reencantamento”.

Isso remete a uma “nova escola” que até então não era atrativa, e neste caso, caberia ao docente a tarefa de transformar a sala de aula, as metodologias, o conhecimento e suas especificidades deslocando a ênfase do ensino para a motivação para a aprendizagem, cativando, fascinando o aluno. No entanto, os contextos e os processos individuais e coletivos pertencentes ao ensino e a aprendizagem são desconsiderados quando o resultado extraído dos testes é o foco principal e com ele a responsabilização docente.

Nas edições 2016/2017 foram ampliados os objetivos gerais para além do reencantamento à aprendizagem. São propostos outros dois objetivos gerais: “desenvolver aspectos culturais, sociais, lúdicos e artísticos como atitudes

---

<sup>1</sup>A Prova Paraná é um instrumento de avaliação elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná em 2019 com o objetivo de identificar dificuldades e habilidades dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. Nesse mesmo ano foram realizadas três edições e avaliados conhecimentos referentes as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental; 1ª à 3ª série do Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos - EJA Fase II do EF e EJA EM. Em 2020 teve apenas uma edição sendo interrompida a aplicação das demais avaliações em razão dos protocolos de segurança à saúde pública em combate à pandemia pela Covid-19.

motivadoras e enriquecedoras da aprendizagem individual e coletiva” (PATO BRANCO, 2016, p. 3). Atitudes motivadoras e enriquecedoras também se ancoram na proposta de ênfase na metodologia de ensino a ser utilizada pelo docente que deve estimular, animar o aluno, levando-o a plena aprendizagem.

O terceiro objetivo propõe que é necessário “garantir que seja trabalhada em toda a rede municipal uma base curricular mínima”. “Toda a rede”, nesse caso, compreende exclusivamente os estudantes de 4º e 5º ano do ensino fundamental, pois são público alvo da Maratona do Conhecimento da primeira à quarta edição.

Diferentemente dos objetivos gerais anteriores, esse traz sua ênfase para ‘o quê’ os docentes devem ensinar considerando um currículo mínimo a ser desenvolvido com os alunos. Esse aspecto remete ao ensino padronizado, ou seja, todas as escolas municipais que atuam com os anos finais da primeira etapa do ensino fundamental devem propiciar a seus alunos acesso a base curricular mínima proposta pela SMEC.

Essa padronização curricular aos alunos de 4º e 5º ano reflete o interesse em preparar os estudantes para as avaliações externas em busca de resultados que visam mensurar o aprendizado e ranquear as escolas por meio dos índices de desempenho.

Ainda em relação aos objetivos gerais, na quinta edição da Maratona do Conhecimento, proposta em 2019, mantém-se a ênfase no “como ensinar” por meio da sugestão de estratégias diferenciadas e ampliando mais um objetivo “assegurar a transversalidade de temas decorrentes da hierarquia legal pertinente” (PATO BRANCO, 2019, p. 3). Nessa edição, não são citados aspectos apresentados em duas versões anteriores sobre “o que” ensinar.

Observa-se a partir dos objetivos gerais do projeto Maratona do Conhecimento que, como projeto para melhoria da qualidade na educação, o mesmo está vinculado à obrigatoriedade do desenvolvimento de um currículo mínimo e único direcionado a preparação dos alunos dos 4º e 5º anos para os testes, bem como na utilização de métodos para proporcionar a motivação para que participem com afinco de uma competição municipal por adesão involuntária, e assim possam ter sua “aprendizagem” mensurada.

Até aqui temos mencionadas três categorias de análise: padronização (quanto à adesão de todas as escolas municipais, ao currículo e à participação nas

avaliações), resultados (produtos expressos nos índices de desempenho) e responsabilização (às escolas, aos alunos e aos docentes).

Executar currículo padronizado, utilizar métodos de ensino para proporcionar a aprendizagem e preparação de alunos para avaliação em larga escala interferem diretamente no trabalho docente.

Diante disso, qual perfil docente a Maratona do Conhecimento tem exigido? Quais saberes teóricos e práticos dos docentes têm sido priorizados diante da melhoria da qualidade da educação? Qual formação continuada foi oferecida aos professores para o cumprimento desse objetivo? Tem sido levado em consideração os diferentes contextos históricos e sociais; ou a proposta da Maratona do Conhecimento, utilizando aqui as palavras de Freitas (2018), caminha pela lógica da responsabilização, pela qual os professores e escola são responsáveis pelo desempenho dos alunos, desconsiderando as múltiplas esferas de abrangência nas quais o ensino e a aprendizagem são efetivados?

Avançamos, a seguir, para a análise dos objetivos específicos descritos para a Maratona do Conhecimento, pois, eles possibilitam a percepção de outras categorias à medida que eles reiteram ou complementam as descrições dos objetivos gerais.

### 1.1.3 Objetivos específicos

Para uma melhor visualização dos objetivos específicos optamos pela demonstração utilizando quadro com as respectivas edições da Maratona do Conhecimento.

**Quadro 1:** Regulamento do Projeto Maratona do Conhecimento – objetivos específicos

Objetivos específicos	Ano
<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Aprofundar os conhecimentos</b> referentes aos conteúdos curriculares;</li><li>- Estimular <b>atitudes criativas</b> no desempenho das atividades propostas;</li><li>- Promover a <b>integração e a aprendizagem colaborativa</b> entre os alunos e professores das escolas municipais;</li></ul>	2014
	2015
	2016
	2017
	2019

- Desenvolver aspectos culturais, sociais, lúdicos e artísticos como <b>atitudes motivadoras e enriquecedoras da aprendizagem</b> individual e coletiva; - Desenvolver a <b>imaginação criadora</b> , por meio de diversas formas de leitura de mundo e de suas representações;	2014 2015
- Realizar diversas formas de leitura de mundo e de suas representações; - Implementar mecanismos de <b>monitoramento da aprendizagem dos alunos</b> , quanto aos requisitos mínimos do ano escolar, visando à promoção de recuperação contínua e paralela;	2016 2017 2019
- Implementar projetos de trabalho interdisciplinar e multidisciplinar que possibilitem trabalhar-se temas transversais decorrentes da legislação educacional.	2019

Fonte: Elaborado por SILVERIO, 2021 (grifos nossos) de acordo com os Editais e Regulamentos da Maratona do Conhecimento (PATO BRANCO, 2014 – 2019).

Os objetivos específicos destacados para essa análise incluem “aprofundar conhecimentos curriculares, atitudes criativas, motivadoras e enriquecedoras da aprendizagem, imaginação criadora e monitoramento da aprendizagem dos alunos”.

Aprofundar os conhecimentos curriculares é evidenciado em todas as edições da Maratona do Conhecimento e compreende ultrapassar a base curricular mínima, item mencionado nos objetivos gerais da terceira e da quarta edições, estando alicerçado em premissas legais do país para a melhoria da qualidade da educação.

Tanto que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu um avanço progressivo quanto ao direito de todos à educação e possibilitou ampliação da oferta de vagas públicas em todos os níveis de ensino. No Art. 210 determinou a concepção de um currículo nacional

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988, Art.210).

Na mesma direção, outras leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBN nº 9.394/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997/1998 e posteriormente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em 2010, orientaram as equipes escolares no desenvolvimento do currículo da educação básica almejando o estabelecimento de uma referência para a qualidade na educação.

Na sequência, em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que apresenta aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito (BRASIL, 2018, p. 7-8).

O desenvolvimento do currículo escolar é imprescindível para a educação, no entanto, aprofundar os conhecimentos curriculares envolve as múltiplas esferas de abrangência da educação e dos envolvidos, os contextos individuais e coletivos, o ambiente, a infraestrutura, os recursos disponíveis, os investimentos e o tempo. No caso da Maratona do Conhecimento, que possui tempo determinado e agendamento das participações dos alunos nas avaliações externas, isso tudo pode ser desconsiderado impedindo o aprofundamento curricular.

Outro aspecto identificado refere-se ao aumento da distância entre a concepção e a execução do currículo. Quando cabe ao professor a tarefa de executar o currículo de forma fracionada, gradativamente perde-se a dimensão do conteúdo como um todo e das finalidades específicas do ensino, desqualificando a docência.

Outro fato a ser destacado nos objetivos específicos da Maratona do Conhecimento é que nas duas primeiras edições, o segundo objetivo dispõe sobre a aprendizagem colaborativa com uma metodologia de interação entre os participantes e os outros três abordam atitudes criativas, imaginativas, motivadoras e enriquecedoras da aprendizagem, referências a aprendizagem por meio do desenvolvimento de competências.

Sobre a categoria competência, explicitada nos objetivos específicos, trazemos as considerações de Dolz & Ollagnier (2004) ao analisarem que o termo competência se estrutura nos anos 50 no contexto da linguística, sendo abordado por Noam Chomsky, com o significado de algo que o sujeito pode realizar devido ao seu potencial biológico, portanto, subjetivo.

Porém, aliado ao processo de globalização econômica e crise do emprego nos anos 70, seguindo uma perspectiva empresarial a partir do paradigma taylorista-fordista, o termo competência passa a ser associado a qualificação profissional. A partir de então, o conceito de competência tem se constituído em alguns momentos como expressão de característica intrapessoal (traço, qualidade ou comportamento) e em outros tem expressado uma atribuição extra pessoal (qualificação).

Na educação brasileira, o termo competência tem sido relacionado a aptidão, habilidade, capacidade, conhecimento, comportamento. Ensinar vislumbrando o

desenvolvimento de competências tem sido incorporado pelas políticas públicas educacionais brasileiras a partir de 1990, fortemente influenciadas pelos organismos internacionais idealizadores da reforma educacional para a América Latina.

Atualmente, de acordo com a BNCC, competência é definida como

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).

No mesmo documento, o desenvolvimento da criatividade está associado a um processo que pressupõe exercício, erros e acertos, idas e vindas, hipóteses fundamentadas em conhecimento.

Pensamento científico, crítico e criativo: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018, p.11).

Apesar de a Maratona do Conhecimento propor o desenvolvimento da criatividade e da imaginação criadora, a mesma exige a execução e o cumprimento de tarefas estabelecidas e padronizadas para a competição.

O quinto objetivo específico para 2016, 2017 e 2019, expressa a intenção de monitorar a qualidade da aprendizagem através da Prova de Conhecimentos ou simulado, mencionada mais adiante no Quadro 4 dessa pesquisa. Reiteramos que essa prova faz parte da Maratona do Conhecimento e foi realizada em todas as edições: uma vez ao ano em 2014 e 2015; duas vezes em 2016 e, três vezes em 2017 e 2019.

A categoria monitoramento encontra respaldo nas orientações internacionais para a América Latina, de modo mais acirrado a partir do ano 2000. Em documento da Conferência do Projeto Regional para Educação da América Latina e do Caribe, PRELAC (2002) verificamos as seguintes orientações:

- 1) Conteúdos e práticas da educação para construir sentidos acerca

de nós mesmos e dos outros no mundo em que vivemos; 2) os docentes e seu protagonismo na mudança educativa para que respondam as necessidades dos alunos; 3) uma nova cultura das escolas para que estas se convertam em comunidades de aprendizagens e participação; 4) a gestão e flexibilização dos sistemas para oferecer oportunidades de aprendizagens efetivas ao longo da vida; 5) a responsabilidade social balizada por um modelo de acompanhamento\monitoramento dos resultados de modo frequente (UNESCO, 2002, p. 7).

De acordo com orientações da Unesco (2002) é essencial saber o que os estudantes aprendem e em quais condições, para avaliar a efetividade e a eficiência das escolas. Dessa perspectiva, a Maratona do Conhecimento apresenta algumas correlações com contexto de orientação para uma educação pautada na eficiência e expectativa de bons resultados.

O sexto objetivo específico aparece somente na quinta edição e integra “o que” e “como” abordar, ou seja, temas transversais, de forma inter e multidisciplinar respectivamente. Este objetivo, alia-se a uma nova estruturação na educação brasileira ligada aos temas transversais expressos, principalmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997), tendo sua obrigatoriedade estabelecida a partir das Resoluções CNE/CEB nº 7/2010 e nº 12/2012 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em 2013,

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. [...] A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (BRASIL, 2013, p.29).

Conquistando posição de conteúdo essencial para os componentes da Educação Básica no desenvolvimento das habilidades, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) permanecem obrigatórios e são ampliados a partir na Base

## Nacional Comum Curricular (BNCC)

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às Escolas [...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018, p. 19).

Do exposto até aqui, sobre os objetivos específicos contemplados na Maratona do Conhecimento, visualizamos as influências das orientações internacionais e um caráter fidedigno a legislação nacional. Tanto que as categorias de padronização curricular, desenvolvimento de competências, comparação, competição, premiação, monitoramento entre tantas outras, podem ser facilmente identificadas nos documentos estudados.

A seguir trataremos sobre o período de realização da Maratona do Conhecimento, pois, esse exercício nos permite vislumbrar um panorama temporal das atividades desenvolvidas durante a vigência da mesma.

Em se tratando de uma maratona, definida como “competição cuja duração é prolongada”, o período estabelecido para o cumprimento das atividades foi gradativamente ampliado de quatro para seis meses, como mostra o quadro:

**Quadro 2:** Regulamento do Projeto Maratona do Conhecimento – período de realização

Ano	2014	2015	2016	2017	2019
Período de realização	setembro a dezembro	agosto a dezembro	maio a outubro	maio a outubro	maio a outubro

Fonte: Elaborado por SILVERIO, 2021 de acordo com os Editais e Regulamentos da Maratona do Conhecimento (PATO BRANCO, 2014 – 2019).

Instituída como maratona, possui algumas características de gincana, quando se estabelece como uma competição em que os participantes (individual ou equipe) precisam responder perguntas ou cumprir tarefas prescritas no regulamento geral anexo a cada edital.

Considerando o tempo e suas características descritas até o presente momento, a Maratona do Conhecimento propõe um alinhavo entre o desenvolvimento individual e coletivo agregando conteúdos curriculares e temas interdisciplinares associado a uma competição entre escolas, docentes e alunos. Nesse sentido, ora

colaboração, ora competição se faz presente na atmosfera escolar cotidiana, nos processos de ensino e aprendizagem e na constituição dos cidadãos.

O próximo quadro demonstra as obrigações das equipes, as penalidades e premiações propostas, explicitando padronização, responsabilização e meritocracia.

**Quadro 3:** Regulamento do Projeto Maratona do Conhecimento – obrigações das equipes, penalidades e premiações

<b>Obrigações das equipes</b>	<b>Ano</b>
- Eleger um <b>líder</b> (professor) e um vice-líder (aluno) - Adotar um padrão de identificação (cores, bandeira, bandana, mascote...)	2014 2015 2016 2017 2019
- <b>Preparar-se e empenhar-se</b> , membro a membro, na execução das tarefas de maneira a <b>estimular a aprendizagem</b> de todos os alunos da turma e <b>abrilhantar</b> o evento. - É de <b>responsabilidade do líder</b> da equipe divulgar aos integrantes todas as atividades propostas pela Comissão Organizadora e <b>monitorar</b> o cumprimento das mesmas.	2015 2016 2017 2019
<b>Penalidades</b>	
- Praticar atitudes de desrespeito entre membros da equipe ou Comissão Organizadora.	2014 2015
- Ultrapassar o tempo de conclusão previsto para o cumprimento da tarefa;	2014 2015 2016 2017 2019
<b>Premiação</b>	
- Certificado de participação - A turma do 4º ano com maior pontuação fará uma viagem técnica para uma distância de até 200 km; - A turma do 5º ano com maior pontuação fará uma viagem técnica para uma distância de até 500 km.	2014 2015 2016 2017
- Disponibilizado ônibus para uma viagem técnica para uma distância de até 200 Km para a turma do 4º ano e até 500 km para a turma do 5º ano que obtiver a maior progressão na pontuação dos <b>simulados</b> e que desenvolver todas as tarefas da Maratona, obtendo a maior pontuação. - Serão premiados, com uma bicicleta (ou de valor similar) os cinco alunos do 5º ano que obtiverem as melhores médias finais (será considerada até a terceira casa decimal) nos simulados;	2018

<p>- Todos os professores (líderes de equipe), que desenvolverem todas as atividades da Maratona receberão certificado de 40h de participação.</p>	
<p>- 01 bicicleta para a melhor produção de HQ (nível 1 – turmas de 1º ao 3º ano);  - 01 bicicleta para a melhor produção de HQ (nível 3 – turmas de 4º ao 5º ano)  - Dia da brincadeira:  01 turma de 4º e 01 turma de 5º ano com a maior evolução nos resultados das avaliações (Prova Paraná e simulados); e  Turma que produziu a melhor HQ (nível 1 – turmas de 1º ao 3º ano) e  Turma que produziu a melhor HQ (nível 3 – turmas de 4º ao 5º ano)  - Turma que tiver o aplicativo premiado na Feira <i>Inventum</i><sup>2</sup> fará jus a uma viagem, cujo meio de transporte será oportunizado pela Prefeitura.</p>	<p>2019</p>

Fonte: Elaborado por SILVERIO, 2021 (grifos nossos) de acordo com os Editais e Regulamentos da Maratona do Conhecimento (PATO BRANCO, 2014 – 2019).

Os destaques no Quadro 3 sinalizam certa uniformização na educação da rede municipal estabelecendo que as equipes de cada escola se mantenham nos critérios, devendo executar as tarefas com empenho no sentido de aprofundar a aprendizagem sob a liderança do professor para conquistar uma premiação.

Nesse caso, percebe-se algumas das categorias do “movimento global da reforma educacional” descrito por Freitas (2018): padronização curricular, ensino voltado para resultados e responsabilização aos professores “líderes” baseada em processos e testes que culminam com recompensa descrita como premiação.

a) padronização da e na educação; b) ênfase no ensino de “conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais”; c) ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem” [...]; d) “transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança”; e) “políticas de responsabilização baseadas em testes” que envolvem “processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores” (SAHLBERG, 2011, p. 177-179 in FREITAS, 2018, p. 38-39).

<sup>2</sup> *Inventum* – Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação de Pato Branco que aconteceu em 2013, 2015, 2017 e 2019 consolidando-se como a maior feira do segmento no Paraná.

Ainda de acordo com Freitas (2018, p. 38) mesmo que a reforma educacional seja estruturada pelos governos e empresários, ela vai gradativamente difundindo-se e perpassando “todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no professor e no estudante”. Assim,

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritivas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado “o responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo (FREITAS, 2018, p. 37).

Com isso, a educação se estrutura por metodologias pautadas na concorrência e disputas cujas matrizes se encontram no neoliberalismo. Tal processo torna-se naturalizado nas instituições escolares e muitas vezes nem percebido pelos educadores.

Dando continuidade a estrutura do projeto Maratona do Conhecimento, sinalizamos que a mesma dispõe atividades diversificadas entre elas (prova de conhecimentos, resenha bibliográfica, produção textual, desafios matemáticos), de modo mais detalhado exposto no quadro a seguir.

**Quadro 4:** Regulamento do Projeto Maratona do Conhecimento – atividades que compõem a Maratona do Conhecimento por ano e série

Ano	Atividades propostas – 4º ano	Atividades propostas – 5º ano
2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prova de Conhecimentos – todos os alunos do 4º ano;</li> <li>- Prova de Conhecimentos – 10 alunos;</li> <li>- Produção de cartaz digital;</li> <li>- Desafios matemáticos;</li> <li>- Produção de paródia;</li> <li>- Criação de jogos matemáticos;</li> <li>- Utilização do Tangran;</li> <li>- Resenha bibliográfica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prova de Conhecimentos – todos os alunos do 5º ano;</li> <li>- Prova de Conhecimentos – 10 alunos;</li> <li>- Produção de biografia;</li> <li>- Desafios matemáticos;</li> <li>- Resenha bibliográfica;</li> <li>- Produção de paródia;</li> <li>- Criação de jogos matemáticos;</li> <li>- Utilização do Tangran;</li> <li>- Reprodução de fábula em áudio.</li> </ul>

2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prova de Conhecimentos – todos os alunos do 4º ano;</li> <li>- Produção de gráfico;</li> <li>- Produção de histórico/biografia;</li> <li>- Descrição, bibliografia e galeria de fotos do corpo docente da escola;</li> <li>- Ilustração de poema;</li> <li>- Produção de linha do tempo sobre a história das Olimpíadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prova de Conhecimentos – todos os alunos do 5º ano;</li> <li>- Criação de jogo sobre o município de Pato Branco;</li> <li>- Produção de análise física, territorial, econômica, cultural e social do bairro da escola;</li> <li>- Produção de linha do tempo sobre a história das Olimpíadas;</li> <li>- Produção de <i>slogan</i> com fotos de cães de rua;</li> <li>- Produção de autobiografia.</li> </ul>
2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 02 provas de conhecimento – todos os alunos do 4º e 5º ano;</li> <li>- Descrição da trajetória de artistas patobranquenses a partir de entrevistas;</li> <li>- Produção de releituras de obras dos artistas escolhidos;</li> <li>- Produção da biografia do artista;</li> <li>- Produção de documentário sobre o artista escolhido.</li> </ul>	
2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 03 provas de conhecimento – todos os alunos do 4º e 5º ano;</li> <li>- Elaboração de um projeto sobre Cidades Inteligentes – Pato Branco e sua história: dos pioneiros à atualidade, contendo subtemas relacionados à área de saúde, alimentação, agricultura, bem-estar, comunicação e meio ambiente.</li> </ul>	
2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 02 provas de conhecimento – todos os alunos do 4º ano;</li> <li>- 03 avaliações da Prova Paraná – todos os alunos do 5º ano;</li> <li>- Elaboração de um projeto interdisciplinar sobre Sustentabilidade – alunos do 1º ao 5º ano;</li> <li>- Produção de histórias em quadrinhos sobre o município de Pato Branco para exposição na Feira de Ciência e Tecnologia <i>Inventum</i> – alunos do 1º ao 5º ano;</li> <li>- Produção de protótipo de aplicativo para dispositivos móveis usáveis em sala de aula, para os componentes curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental sobre sustentabilidade – alunos do 5º ano.</li> </ul>	

Fonte: Elaborado por SILVERIO, 2021 (grifos nossos) de acordo com os Editais e Regulamentos da Maratona do Conhecimento (PATO BRANCO, 2014 – 2019).

Conforme mencionado, o principal objetivo descrito no regulamento da Maratona do Conhecimento é “reencantar a rotina escolar” e pressupõe que o cotidiano escolar contará com temas e metodologias de ensino diversificadas para que os alunos possam participar dos projetos e atividades avaliativas.

No entanto, as atividades e os projetos fazem parte de um alinhamento que padroniza em todas as escolas da rede municipal de Pato Branco os aspectos do currículo, temas que devem ser trabalhados inter e multidisciplinarmente e provas. A participação e bom desempenho nessas avaliações configuram o alvo principal para

o “sucesso” da escola na composição dos índices municipais estabelecidos pelas avaliações de larga escala.

Tanto as avaliações locais, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação, quanto as provas pertencentes às avaliações em larga escala avaliam conhecimentos específicos de Língua Portuguesa e Matemática, em decorrência temos a redução curricular e das áreas de conhecimento. Ao encontro desse fato, Freitas (2018) destaca o perigo de se avaliar apenas algumas áreas em detrimento de outras essenciais para a formação humana.

[...] tais políticas reduzem o conceito de educação ao de aprendizagem de Leitura e Matemática em testes padronizados, usualmente de múltipla escolha, e induzem a escola a se concentrar nessas disciplinas, elas esvaziam a ênfase da escola em outras disciplinas como as Artes, História, Filosofia, etc (FREITAS, 2018, p. 91).

Diante da exposição sobre a composição da Maratona do Conhecimento, pode-se inferir que a busca pela melhoria da qualidade na educação, utilizando-se o discurso do “reencantamento da rotina escolar” está intimamente ligada aos resultados individuais e meritocráticos de uma competição, que valida notas oriundas dos testes e demais atividades avaliativas padronizados.

Assim, desloca-se o ponto central da oferta de uma boa educação para uma boa aprendizagem, cujos resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas.

Após o estudo dos componentes da Maratona do Conhecimento e a identificação de categorias de análise, observamos que a proposta desse projeto para melhoria da qualidade da educação está atrelada ao desempenho de cada escola e principalmente do docente, cabendo a esse, a tarefa de participar de um ideal de educação padronizada para toda a rede municipal. O perfil desse profissional se desenha de modo neoliberal, pois volta-se à valorização das competências dos seus alunos cujos resultados podem ser premiados ou não.

Julgamos necessário aprofundarmos alguns aspectos referentes ao neoliberalismo, pois, tais princípios foram as matrizes constitutivas do formato de educação e escola atuais, tanto no panorama nacional, quanto local.

## 1.2 O contexto neoliberal: implicações para o estabelecimento de políticas públicas locais

Pode-se afirmar que nenhuma educação é neutra e, suas diretrizes podem revelar o projeto de escola e perfil de homem que se quer formar em determinada sociedade e contexto histórico. Ao voltarmos nosso olhar e análise para o projeto Maratona do Conhecimento, vemos que tal atividade não está deslocada da conjuntura neoliberal que atualmente pode ser visualizada, sem muito esforço, nas políticas educacionais, nas práticas escolares e sua gestão.

De acordo com Moraes (2001, p. 3), o termo neoliberalismo além de significar uma corrente de pensamento, também corresponde ao movimento intelectual e político adotado pelos governos da Inglaterra e dos Estados Unidos, a partir da segunda metade dos anos 70 e propagadas pelo mundo. É uma retomada a ideologia, valores e fundamentos do pensamento liberal e conservador dos séculos XVIII e XIX, que aponta a liberdade individual e a competição criadora como bases da prosperidade humana.

As ideias de Adam Smith, descritas em seu livro *A riqueza das nações* em 1776 são consideradas as bases do liberalismo econômico. Ele afirma que a liberdade individual, sem regulações do Estado para buscar lucro e o interesse próprio de cada um, são inclinações fundamentais da natureza humana. Esse sistema “espontâneo” baseado na liberdade natural revelaria as necessidades dos indivíduos e indicaria a eficácia do mercado, guiado pelo que ele denominou de “mão invisível”.

Na visão liberal, o impedimento ao progresso parte de uma política econômica regulatória dirigida ao mercantilismo a partir de um sistema legislativo de controle de produtos, processos, fabricantes e comerciantes. Esse sistema surge na mesma época da nascente economia manufatureira-industrial na Inglaterra e França em um momento de passagem da “economia das cidades” para a “economia nacional” e visava proteger a indústria de fraudes, mas impedia o aperfeiçoamento e a inovação.

Em 1817, David Ricardo estende os conceitos de Smith para a sociedade internacional, defendendo um sistema de liberdade, na qual cada país dedica seu capital e seu trabalho a atividade proporcionada pela potencialidade da natureza e une-se a sociedade universal de todas as nações do mundo civilizado por laços comuns de interesse e intercâmbio. Esses argumentos e ideias seriam retomadas

pelos autores neoliberais contemporâneos considerando a globalização.

No século XIX o livre mercado e a livre concorrência eram considerados caminhos para a prosperidade, no entanto, crises de superprodução, disputa de grandes potências pelos impérios neocoloniais, revoluções, guerras continentais e crises financeiras como a de 1929 estabeleciam cenário para saídas reguladoras que vinham sendo formuladas por liberais reformistas.

Também para Moraes (2001, p.15), as políticas orientadas pelas ideias reformadoras de Keynes, em 1936, destacavam o papel positivo do Estado expresso na criação do pleno emprego, na moderação de desequilíbrios sociais excessivos; no socorro a países e áreas economicamente deprimidos; na manutenção da estrutura de serviços de bem-estar, na implantação de políticas sociais que atenuassem desigualdades materiais e ainda na negociação entre corporações empresariais e proletárias intermediadas pelo poder público.

A partir dos anos 70, panoramas econômicos e políticos foram redesenhados: recessão, altas taxas de inflação, crescimento do mercado paralelo de ações, títulos públicos e divisas evidenciando a riqueza líquida e intangível do capitalismo, a possível sobrecarga do Estado causando ingovernabilidade das democracias. Esse pano de fundo foi o impulso para ativar as ideias neoliberais que seriam, de acordo com Anderson (1995, p. 10) e Gentili (2000) o remédio ou saída para a crise,

O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70 (p. 230).

Dentre os resultados observados nas políticas neoliberais tem-se o êxito em deter a grande inflação do período, seguido pela recuperação do lucro, porém, sob o ônus da contenção de salários, crescimento das taxas de desemprego, aumento da desigualdade e endividamento dos países em desenvolvimento. Percebe-se que o neoliberalismo se expressa por este extremo, ou seja, ao mesmo tempo que faz crescer o mercado, as desigualdades sociais se tornam mais visíveis.

Neste contexto, as ideias neoliberais se consolidam, primeiramente nas economias centrais e depois na América Latina. Entre as mudanças anunciadas, a reforma do Estado e, conseqüentemente, da economia tomaram corpo nos anos

posteriores.

Foram muitas as razões que levaram a necessidade do projeto de reorganização do Estado capitalista, entre elas destaca-se: a modificação na geopolítica mundial, e a formação de grandes impérios; mudanças no campo político e ideológico consagrando o pensamento neoliberal; transformação no campo econômico que iniciou com o processo de desregulação financeira, expansão tecnológica da microeletrônica, dos computadores e da telecomunicação, o que fez as negociações tornarem-se virtuais e em tempo real; transformações no mundo do trabalho, o que desencadeou altas taxas de desemprego e ampliou o trabalho informal e precarizado; e a criação de um padrão mundial de valores que dão a impressão de uma homogeneidade, apesar da intensificação das desigualdades expostas no período.

Na América Latina, esse processo de reorganização do Estado se deu de forma gradual e contou com as orientações de organismos internacionais, especialmente a Organização das Nações Unidas (ONU), a qual se desdobra em ramificações formando comissões, agências especializadas, programas, dentre outros.

O Brasil, país-membro da ONU desde a sua fundação na Conferência sobre Organização Internacional e consolidação com a assinatura da Carta das Nações Unidas em 1945, juntamente com outros países, tem se mostrado aberto às negociações e acordos ligados aos programas com a perspectiva de fazer avançar a economia e outros setores.

Dessa forma, tem participado ativamente com representantes nas ações da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal); na Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e Cultura (Unesco); no Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e no Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

Neste conjunto de agências internacionais, a Cepal tem sido destaque pelo fato de se aproximar de modo mais contundente aos ministérios da economia e planejamento dos países signatários, tanto que,

A Comissão desenvolveu-se como uma escola de pensamento especializada no exame das tendências econômicas e sociais de médio e longo prazo dos países latino-americanos e caribenhos. [...]

Nos primeiros anos foi decisiva a influência do pensamento keynesiano e das escolas historicistas e institucionalistas centro-europeias. Nos últimos anos, o foco tem sido a renovação do pensamento keynesiano, as novas teorias do comércio internacional e da organização industrial, as teorias evolutivas da firma e o novo institucionalismo (CEPAL, 2020).

Diante desse conjunto de acontecimentos, entendemos que houve a formação de consensos em torno dos diferentes setores da sociedade com o objetivo de rever a intervenção do Estado. No caso brasileiro, a Reforma Gerencial da Administração Pública foi iniciada em 1995, especialmente com a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado criado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em parceria com ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira.

As ideias para a estruturação da Reforma Gerencial foram organizadas e deram origem ao Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado tendo como base pesquisas em bibliografia da época sobre o assunto e visitas ao Reino Unido, o qual estava realizando uma Reforma Gerencial. Em 1999, para que o ministério obtivesse autonomia e orçamento para implementar a reforma do Estado no Brasil, foi criado o Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão.

O documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado reuniu princípios e diretrizes para a substituição de uma administração pública burocrática oriunda dos anos 30, para uma administração pública gerencial.

A administração pública gerencial, de acordo com Bresser-Pereira (2000, p.63-65), delega autonomia e autoridade aos administradores públicos, valorizando a capacidade de tomada de decisões e os controla com cobrança de resultados, auditoria e exigindo maior eficiência por meio do controle participativo exercido pela sociedade.

Apesar de sua amplitude institucional a Reforma Gerencial possui uma dimensão cultural constituída na intenção de mudar da cultura patrimonialista e burocrática para uma cultura gerencial, moderna e eficiente. Essa corresponde em oferecer à sociedade um serviço público de melhor qualidade, melhor atendimento ao cidadão-cliente com um menor custo (BRESSER-PEREIRA, 2000, p. 65). Assim, a prioridade estratégica é a gestão pela qualidade a partir de uma estrutura administrativa reformada.

Convém ressaltar que uma das estratégias gerenciais utilizadas pela reforma para controlar as atividades descentralizadas do Estado é a competição administrada, ou seja, a avaliação de gestão permite a comparação e competição de resultados entre organizações similares (BRESSER-PEREIRA, 2000, p.71).

Estas premissas também podem ser visualizadas no documento do Centro Latino-Americano de Desenvolvimento datado de 1999, que reforça por meio de três tópicos, as especificidades básicas da administração pública gerencial, com enfoque na autonomia do cidadão, obtenção de resultados, meritocracia, criatividade e inovação:

a) O princípio da reforma gerencial: ocorre por intermédio da profissionalização do padrão burocrático o que implica na construção de um núcleo estatal estratégico, a fim de supervisionar, regular e formular políticas responsáveis perante a sociedade; b) a administração pública: deve ser transparente, e os administradores responsabilizados democraticamente ante a sociedade, porque a profissionalização da burocracia não impede que seus indivíduos sejam corruptos, fenômeno característico da América Latina; c) descentralização dos serviços públicos para além de eficácia e eficiência: seu objetivo é aumentar a fiscalização e o controle social das políticas públicas, surgindo, assim, uma sociedade participativa (CLAD, 1999, p.71).

Observa-se que a nova gestão pública se torna um processo pautado pela transparência, fiscalização, competição, controle e responsabilização pelos resultados e cumprimento de metas. De acordo com Freitas (2018)

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação (FREITAS, 2018, p. 31).

As considerações colocadas, até aqui, sobre os princípios neoliberais, nos oferecem condições de estabelecer uma relação sobre como esse processo foi se deslocando das orientações econômicas para o setor educacional. Lembrando que o consenso em torno da educação nos moldes de uma empresa não ocorreu de modo

imediatos, mas demandou articulações entre governos internacionais e nacionais e a elaboração de um amplo aparato legal. Sobre essas tensões, discutiremos a seguir.

### 1.3 “Nova gestão pública econômica” e a “nova gestão da educação”

Ao abrirmos as discussões sobre a forma como os consensos gerenciais foram realocados para o setor educacional, reiteramos que embora iniciado na década de 1990, ainda hoje essa articulação está presente nas agendas internacionais e nacionais, tendo em vista a atual tendência do empresariamento em educação.

Portanto, as agências internacionais a exemplo da UNESCO que se caracteriza como um órgão especializado em articulações políticas e econômicas se estrutura por uma rede de colaboração da comunidade intelectual e moral para compartilhar saberes, difundir ideias e estimular programas e planos de ação no campo da educação, ciência e cultura com o objetivo de alcançar o desenvolvimento da paz e justiça social manifestam um discurso que permeia as orientações dos documentos internacionais e sinalizam grandes paradoxos, pois, nem sempre as “receitas” vêm acompanhadas de políticas econômicas e sociais para consolidar a prosperidade de todos.

De modo mais específico para a educação, a primeira proposta de reforma educacional iniciada ainda na década de 1980, aconteceu por meio do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe:

O processo de transformação da educação na América Latina e Caribe teve início com a elaboração e aprovação do Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe (PPE) solicitado pelos ministros da Educação, Planejamento e Economia com abrangência de 1980 a 2000 (UNESCO, 1998, p. 19).

Embora o projeto tenha sido estabelecido para duas décadas, há diferenças entre as propostas de ação em relação à educação na primeira e na segunda década. Nos anos 1980 a ênfase se estabelece sobre a expansão quantitativa na educação, superação da pobreza e da desigualdade educacional possibilitando uma melhoria na qualidade da vida das pessoas, enquanto na década seguinte, destaca-se a qualidade

da educação e na gestão do sistema ligado aos princípios de "competitividade internacional" entre os países e de consciência da cidadania (UNESCO, 1998, p. 21).

Como foro permanente de debate, a UNESCO propõe uma agenda educacional com cooperação internacional e horizontal com o objetivo de apoiar os processos de mudança por meio da análise do desenvolvimento educacional de cada região, identificando os pontos mais importantes na definição do pensamento e das políticas educacionais, fazendo um balanço geral dos avanços e das pendências.

Casassus (2001, p. 9-13) descreve esses momentos em ciclos de reformas educacionais na América Latina, considerando o primeiro ciclo a partir da década de 1960 com ênfase na quantidade de pessoas a ingressar nos sistemas educativos e o segundo ciclo, a partir de 1990, destacando aspectos relacionados à gestão e qualidade do sistema de ensino.

Em relação ao segundo ciclo o autor afirma que a educação foi elencada como um aspecto central para o desenvolvimento econômico e social, dessa forma, apresenta objetivos bem definidos como descentralizar a gestão, estabelecer alianças, promover equidade e aferir a qualidade de aprendizado através de sistemas nacionais de avaliação, programas compensatórios de igualdade de oportunidade, reforma curricular nacional resguardando espaço para adaptação de currículo de acordo com as características das escolas.

Nessa perspectiva torna-se evidente a abrangência dos acordos estabelecidos na esfera macro e as possibilidades de seus desdobramentos passando pelos sistemas nacionais, chegando aos municípios e particularmente a microesfera, a escola.

Ainda para Casassus, (2001, p. 10–13) alguns marcos podem ser considerados na dinâmica das reformas da educação na América Latina:

- 1990 - Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Banco Mundial.
- 1991 - Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (Promedlac IV), reunião de Ministros de Educação convocada pela Unesco.
- 1992 - 24ª Reunião da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) com Ministros da Economia e Finanças.

- 1993 - Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (Promedlac V); Seminário Internacional, organizado pela Unesco.

Participaram desses eventos os representantes dos países da Cúpula das Américas, no papel de signatários dos organismos multilaterais, em especial a Unesco e o Banco Mundial. Na oportunidade, foram elencadas as finalidades, os conceitos e as concepções sobre educação que após a década de 1990, adentrando os anos 2000 se tornaram a base para as diretrizes educacionais brasileiras, respaldadas por diversos instrumentos legais.

Vale lembrar que as diretrizes dos projetos internacionais trazem em seu contexto os mesmos princípios da reforma econômica do Estado, ocorrida no Brasil, principalmente após 1995. A ideia central dessa reforma foi a reorganização do Estado e a limitação da sua atuação nos setores, bem como a nova gestão pública pautada na eficiência e resultado como uma empresa.

Neste processo algumas legislações seguiram fielmente as diretrizes internacionais as quais vêm carregadas da ênfase mercadológica, que vimos materializar-se na lógica da educação. Entre os documentos que foram elaborados após 1990, o quadro a seguir, expõe as principais diretrizes para a educação no Brasil.

As características do contexto internacional de influência vão delineando legislação e propostas práticas que carregam conceitos, definições e diretrizes para a qualidade no sistema educacional seja em sua esfera federal, estadual ou municipal.

Os documentos elencados anteriormente são o resultado dos acordos entre os países das economias centrais e o Brasil. A literatura tem demonstrado a similaridade das categorias de cunho gerencialista e meritocrata, pelo qual a qualidade da educação se consolida pelo esforço individual, independente das políticas mercadológicas do Estado.

De outro modo, ocorre uma “profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pelas necessidades de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais” (GENTILI, 1997, p. 18). Emerge, assim, uma nova gestão pública educacional, flexível e adaptável a economia globalizada. Neste modelo, o mercado é quem dita as regras.

Expostas essas considerações, voltamos ao projeto Maratona do Conhecimento, tendo em vista que um de seus pilares é a melhoria da qualidade da

educação no município de Pato Branco. Esta retomada é indispensável para lembrar que a qualidade da educação, não pode ser tomada como fator isolado, pois muitos aspectos da coletividade em conjunto com políticas podem contribuir para a qualidade em educação.

Neste ponto de vista, o item a seguir traz considerações sobre o conceito de qualidade, categoria a ser analisada. Esta definição nos auxiliará no entendimento sobre as aproximações e distanciamentos com o proposto no projeto Maratona do Conhecimento, aqui discutido, considerando a complexidade do termo “qualidade da educação” o qual se compõe de significados social, econômico, político e ideológico.

#### 1.4 Considerações sobre qualidade em educação

Definir os termos qualidade e educação não é suficiente para o exercício de análise sobre uma política pública, pois significados são entrelaçados com argumentos políticos e ideológicos, com determinados atores, fatos e períodos históricos.

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até às conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração (ENGUITA, 1997, p. 95).

Mesmo com discursos e conceitos que ora se aproximam e ora se distanciam uns dos outros, o fato é que o termo qualidade em se tratando de educação é desejado por todos, porém contém amplitude, complexidade, desafios e contradições.

Devido a uma perspectiva tanto polissêmica na expressão “qualidade em educação” quanto aos envolvidos, suas concepções e discursos na comunidade educacional pode-se depreender interpretações variadas daquilo que deve ser oferecido à sociedade. Portanto, educação de qualidade pode ser entendida como

promotora do domínio dos conteúdos estabelecidos no currículo ou como aquela que instiga e abre caminhos para o desenvolvimento humano e científico. Pode ser ainda instrumento para desenvolver aptidões técnicas úteis ao sistema produtivo ou ser defendida como capaz de promover criticidade e autonomia para uma atuação na realidade social e política.

Seguindo a conceituação estabelecida por Dourado e Oliveira (2009, p. 203) a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A escola se configura num espaço institucional de produção e de disseminação sistemática do saber historicamente produzido pela humanidade e a qualidade da educação está vinculada a essa função social a ser desempenhada pela escola, feita por sujeitos concretos com limitações e potencialidades.

Dourado (2007) levou em consideração os compromissos e experiências implementadas pelos países da Cúpula das Américas e as peculiaridades das demandas sociais contemporâneas para estabelecer conceitos e definições sobre qualidade da educação. Para o autor, abordar sobre qualidade da educação abrange tanto aspectos relacionados ao consenso sobre os atributos da educação quanto a necessidade de que ela seja para todos.

Complementa ainda que a qualidade da educação possui um caráter histórico, pois os conceitos, as concepções e as representações alteram-se no tempo e espaço, envolvem condições intra e extraescolares relacionadas ao contexto do aluno, ao acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias, bem como as possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas.

De acordo com os níveis de abrangência que interferem na qualidade da educação, o espaço extraescolar compreende questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, a influência das diretrizes nacionais que subsidiam a gestão educacional com programas suplementares à educação e sistemas de avaliação.

Em uma esfera menor, envolve a dimensão socioeconômica e cultural da comunidade local que interage com a escola. É o contexto no qual o ato educativo escolar se dá, modificado pelas políticas públicas e projetos escolares destinados ao enfrentamento de problemas sociais particulares em cada escola.

Em relação aos fatores intraescolares mencionados por Dourado (2007, p. 16-

24), esses correspondem ao sistema de ensino, à escola, ao professor e ao aluno:

- Sistema de ensino: condições de oferta de ensino em ambiente escolar com estrutura e equipamentos adequados à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade, acessibilidade e segurança e ainda serviços de apoio e orientação aos estudantes.
- Escola: gestão e organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos, Projeto Político Pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos, atuação e autonomia escolar, atividades pedagógicas e curriculares, bem como os tempos e espaços de formação; a definição de programas curriculares relevantes à diferentes modalidades do processo de aprendizagem, processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem; tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem.
- Aluno: acesso, permanência e desempenho escolar do aluno que juntamente com sua família tem uma visão positiva da escola, engajando-se ativamente no processo educativo. Processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem, focados no desenvolvimento dos estudantes e percepção positiva dos alunos quanto ao processo ensino-aprendizagem e a projeção de sucesso à própria trajetória acadêmico-profissional.
- Professor (perfil docente): formação, profissionalização e ação pedagógica. Profissionais qualificados, com vínculo efetivo de trabalho, condições adequadas de trabalho com tempo para preparação das aulas e atendimento ao aluno e à comunidade, valorizados em sua experiência docente correlacionada a formação continuada e comprometidos com a aprendizagem dos alunos.

Ao analisar os pontos indicados por Dourado (2007) e relacionar com a estrutura do projeto Maratona do Conhecimento apresentado no primeiro capítulo, identificamos nos editais, a presença dos aspectos extraescolares envolvendo o espaço social amplo, ou seja, a organização do sistema educacional local em conformidade com os padrões nacionais, programas e legislação.

No entanto, nos editais que regulamentam a Maratona do Conhecimento não há referência aos aspectos da dimensão intraescolar que compõem cada instituição de ensino de maneira única: contexto histórico, social e econômico, infraestrutura, gestão e organização do trabalho escolar, alunos e sua relação com a escola e o processo de aprendizagem e ainda, foco principal dessa pesquisa, o perfil e trabalho docente, sua experiência e formação continuada.

A qualidade na educação pode ser construída e percebida nos resultados de desenvolvimento intelectual e sociocultural do ser humano a partir das múltiplas e recíprocas relações intra e extraescolares entre indivíduos e instituições dentro de um determinado espaço e contexto histórico, social, econômico e cultural. Nesse sentido, educação de qualidade distancia-se da possibilidade de ser mensurada com índices e números representativos de momentos específicos do fazer pedagógico, os quais nem sempre revelam a realidade da aprendizagem do aluno.

A ideia de medir o aprendizado e a eficácia da educação foi instaurada com a reforma gerencial na educação, na qual foram estabelecidas avaliações em larga escala, especialmente pela estruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. O resultado do SAEB constitui uma nota média por instituição de ensino que permite a comparação e o ranqueamento das escolas, as quais, a partir dos seus resultados podem mobilizar-se por melhores posições.

O projeto Maratona do Conhecimento, também se estrutura sobre resultados de ações e avaliações pontuais (especialmente para alunos dos últimos anos das séries iniciais) que conferem eficiência e eficácia a partir da competitividade sem a menção de investimentos e recursos de acordo com as diferentes necessidades institucionais.

Ainda na perspectiva de categorizar a qualidade em educação, os organismos internacionais enfatizam o papel da docência como basilar para que a educação dos países em desenvolvimento alcance destaque no cenário internacional. No entanto, identificam-se contradições com relação à busca pela qualidade da educação pelo viés docente, uma vez que há competitividade entre as escolas que, pressionadas pelos melhores resultados, colocam seus professores e sua gestão sob pressão e os resultados dos “piores” e dos “melhores” são divulgados.

Do ponto de vista teórico, a divulgação de resultados com cunho de comparação, insere-se nos princípios da regulação para garantir a equidade, que de

acordo com os organismos internacionais não significa igualdade, mas equilíbrio dos conflitos sociais e econômicos de modo paliativo. Dessa forma, concordamos com Gentili (1997, p. 177) que “‘qualidade’ para poucos não é ‘qualidade’, é privilégio”.

O autor analisa que nesse processo dois tipos de ideologia podem ser identificados. A primeira é a ideologia igualitária que produz regulação Estatal, reforçando elementos compensatórios para gerar igualdade de oportunidade. A segunda, denominada de ideologia pluralista, considera a educação um serviço público que não deve ser regulado somente pelo Estado, mas também pela comunidade, inclusive contando com recursos locais.

Portanto, vemos que há uma amplitude de sentido que a qualidade em educação pode estar vinculada. Gentili (1997, p.172), afirma que o significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la são espaços de poder e de conflito que não devem passar despercebidos.

A maneira utilizada para medir qualidade em educação traz consigo aspectos basilares da concepção de educação e da formação de homem e sociedade para esse homem. O projeto Maratona do Conhecimento estabelecido, sobre bases da competição, vem acompanhado das premissas de educação mensurada, quantificada e eficiente. Processo que coloca em *xequê*, a qualidade como ato de pertencimento, apropriação dos conhecimentos, mudança social e humana.

Observamos nesse projeto a ausência da construção de um conceito de qualidade em educação relacionada a omnilateralidade, entendida como formação integral, pois a mesma só pode ser compreendida a partir da visão dialética de homem, de trabalho, de sociedade e de educação, construída a partir do entendimento das múltiplas dimensões pertencentes ao ato educacional escolar e seus protagonistas.

O resultado desse complexo processo formativo é o homem desenvolvido plenamente em suas diversas lateralidades (intelectual – razão e emoção – artística, espiritual, física e dos sentidos) capaz de apropriar-se do mundo/objeto/natureza, formando-se e transformando-se constantemente pelas relações sociais entre seus pares e com o mundo. E aqui está a grande divergência entre a educação proposta pelos organismos internacionais, absorvida pelas políticas públicas nacionais e municipais e a matriz formativa que defendemos nesta dissertação.

Feitas essas considerações, reiteramos que um projeto amplo como a

Maratona do Conhecimento precisa envolver em seu contexto de busca pela melhoria na qualidade da educação para além da competitividade entre os pares ou índices resultantes de avaliações externas. Implica o desenvolvimento das vivências dos sujeitos em determinado contexto histórico, social, econômico e cultural nas dimensões intra e extraescolares. Nesta correlação, está o perfil e trabalho docente, colocado como protagonista nas atividades desenvolvidas no município.

Em face dessa premissa, afirmamos que o projeto Maratona do Conhecimento, constrói também um perfil e trabalho docente. Dessa constatação, no próximo capítulo, analisaremos sobre os saberes necessários à docência frente ao trabalho com a Maratona do Conhecimento, identificando em que medida eles revelam o perfil exigido para seus professores.

Apresenta ainda as ações oferecidas para formação continuada de professores no município entre 2013 e 2019 e suas aproximações e distanciamentos com a qualidade da educação proposta pelo projeto Maratona do Conhecimento.

## 2. TRABALHO DOCENTE FRENTE AO PROJETO MARATONA DO CONHECIMENTO

*Ninguém ignora tudo.  
Ninguém sabe tudo.  
Todos nós sabemos alguma coisa.  
Todos nós ignoramos alguma coisa.  
Por isso aprendemos sempre  
(FREIRE, 2003).*

Conforme pontuado no capítulo anterior, a nova gestão pública, com características da reforma econômica administrativa, entende a qualidade da educação pela via da responsabilização dos resultados, da comparação, competição, premiação de alunos e professores, divulgação de resultados pela mídia social. Esses elementos tornam-se o pano de fundo para a reformulação da legislação educacional brasileira, tanto aquelas direcionadas para a gestão quanto para a formação docente. Neste contexto, vai se consolidando o trabalho do professor, que pressupõe aquele que sabe resolver problemas, “reencanta a rotina”, e no pior dos cenários assume no plano individual, seus sucessos e fracassos.

Mas a identidade docente não pode ser explicada a partir do senso comum e da boa vontade individual, pois, a construção ou alterações no aspecto formador da identidade dos professores acontece por consensos políticos e ideológicos. Pimenta (1997) analisa que a categoria identidade não é um dado imutável ou construído no plano das ideias, mas é processo que forma os sujeitos historicamente situados em um determinado tempo e espaço.

Nesta perspectiva, elencamos nesse capítulo, dois elementos que na sua conjuntura, afetam, sobremaneira, o “*modus operandi*” e o perfil docente. Tais elementos foram analisados no contexto dos documentos da Maratona do Conhecimento a partir de categorias da nova gestão pública educacional, imbricada nas ações escolares de modo especial após os anos 2000.

O primeiro tópico trata da forma como a padronização curricular, ou seja, a valorização de algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras, traz à tona a ação docente a partir do “notório saber”. Em seguida, voltamos a atenção sobre a avaliação em larga escala, pois a Maratona do Conhecimento, objetiva principalmente a elevação da qualidade da educação pela via da Prova Brasil. Tal processo, desenha

uma docência voltada para resultados imediatos e avaliações pontuais, dificultando que o professor retome quantas vezes for necessário o conteúdo, respeitando o tempo de cada educando. Por fim, o capítulo é encerrado com a análise sobre os perigos para a docência, quando a educação escolar leva em conta a competição, o monitoramento e a responsabilização no plano individual, correndo o risco de precarizar o trabalho docente, colocando como sua, a função transformadora da educação, sem políticas subsidiadas por parte do Estado.

## 2.1. Projeto Maratona do Conhecimento: o protagonismo docente frente à padronização curricular

Iniciamos este tópico analisando que há algumas décadas o conceito de currículo referia-se a um plano de aprendizagem estruturado e sequenciado a ser seguido de modo linear pelos estudantes, com conteúdos considerados verdades absolutas e inquestionáveis, úteis para o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Com as alterações econômicas e sociais ocorridas na sociedade em um movimento dialético, novos papéis foram delegados à escola e a tudo que nela se ensina. Formatos de currículos para o ensino e a aprendizagem foram pensados e desenvolvidos para atender as demandas da formação para o trabalho, aprender a aprender e aprender a fazer, evocando a intencionalidade presente no currículo que o caracteriza como instrumento de poder e controle social.

Surgem as teorias curriculares seguidas de análises e críticas na intenção de caracterizar o currículo, seu caráter prescritivo, os possíveis acordos de sentido nas práticas cotidianas e sua influência direta na formação da realidade. Também, a verificação de que qualquer expressão de currículo envolve uma produção de sentido.

De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 41), o currículo é uma prática discursiva. Isso significa uma prática de poder, mas também de significação, de atribuição de sentidos. Portanto, constrói a realidade, governa, determina comportamento, projeta identidade, tudo isso produzindo significados.

Alicerçadas na LDBEN nº 9.394 de 1996, as iniciativas para padronização curricular brasileira na educação básica tiveram seu início no final da década de 1990 a partir da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs).

Considerando a educação básica, as DCNs foram estabelecidas e aprovadas entre 1998 e 2000 visando proporcionar diretrizes para uma formação básica comum para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Formação de Professores em nível médio, a Educação Profissional de nível Técnico e a Educação Indígena.

De modo geral, as diretrizes apontavam objetivos, propósitos, valores e comportamentos a serem desenvolvidos nas instituições de ensino e, estabeleciam que os currículos deveriam conter disciplinas ou áreas de ensino específicas formadoras de uma parte comum e outra diversificada.

Na dimensão comum do currículo, as DCNs definiam as áreas de estudos que deveriam estar presente na educação básica destacando o ensino contextualizado, a inter e a transdisciplinaridade como estratégias de ensino.

Com características de orientações para a educação básica, as DCNs sinalizavam princípios, valores e conteúdos que, embora apontassem uma hegemonia de ideias sobre educação e currículo e direcionassem as elaborações locais dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola, as DCNs ainda não se configuravam uma padronização curricular em sua totalidade.

Em estudo e elaboração desde 1995, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram estabelecidos pelo Governo Federal em 1997 e correspondem a um conjunto de textos com orientações detalhadas sobre as áreas de ensino que serviriam como referência para a qualidade na educação brasileira no ensino fundamental.

Sem características de obrigatoriedade, os PCNs trouxeram uma proposta curricular flexível: preceitos sobre cada disciplina para nortear os docentes na elaboração dos currículos em cada escola, visando coerência local e corresponsabilidade entre os envolvidos.

De 2015 à 2018 foi estruturada e aprovada a Base Nacional Comum Curricular, documento orientador da educação básica que vislumbra a melhoria da qualidade na educação observada na ampliação dos resultados das escolas, nas avaliações em larga escala nacionais e internacionais.

Dessas breves considerações, identificamos que a proposta de um currículo unificado nacionalmente está associada a um sistema nacional de avaliação ancorado em números para averiguação, mensuração de desempenho e classificação. A partir

desse ranqueamento entre as escolas, a competição para a melhoria dos índices foi considerada como mola propulsora para aumentar a produtividade escolar e conseqüentemente a qualidade da educação.

De acordo com Apple (1999), ao fazer parte do currículo básico e tornar-se conteúdo escolar o conhecimento original produzido nas disciplinas acadêmicas, o discurso profissional dos pesquisadores é deslocado de seu contexto de origem, modificado, ordenado e recontextualizado de acordo com as necessidades educacionais e políticas de um determinado tempo histórico.

De fato, o conhecimento acadêmico, científico, oficial não é produzido pelo Estado, por políticos, por editoras, por movimentos sociais, mas nas pesquisas realizadas nas academias, em contextos de investigação, dedicação de tempo e estudos específicos. Da forma original, esse conhecimento produzido não cabe na educação básica, não é transmitido linearmente em um processo neutro e idôneo, pois o aprendiz da educação básica está em desenvolvimento cognitivo e esse conhecimento precisa ser “diluído” em doses, parcelas para que possa ser compreendido, absorvido.

No entanto, o caminho percorrido por esse conhecimento original até ser transformado em conteúdo escolar passa por diversas esferas da sociedade e instâncias. Nessas esferas não estão os produtores do conhecimento, mas aqueles que estarão reproduzindo, ordenando, recontextualizando e até mesmo modificando o conhecimento de acordo com necessidades educacionais, interesses políticos, regionais, culturais, locais e profissionais na própria instituição de ensino.

Assim, um único currículo estabelecido na esfera nacional ou municipal, como no caso da Maratona do Conhecimento não garante direito de aprendizagem para todos, uma vez que será sempre reinterpretado e recontextualizado em cada prática escolar cotidiana.

A proposta de padronizar um currículo municipal conduz a uma redução das oportunidades de aprendizagem dos estudantes e uma restrição da autonomia docente, como consequência, redefine-se o trabalho e do perfil docente que atua no cotidiano da escola.

Quando o currículo é muito detalhado sobre o que, como e quando deve ser ensinado e ainda como deve ser avaliado, a ação docente fica restrita ao manejo dos conteúdos escolares. Para Hargreaves (2003), essa forma de regulação curricular verticalizada pode ser chamada de econômica-burocrática. Como em uma linha de

produção, alunos conduzidos sob um mesmo currículo chegariam ao final da etapa apresentando os mesmos resultados, em uma harmonia entre o tempo de ensinar e de aprender, desconsiderando o percurso e seus percalços.

O trabalho docente quando focado na execução curricular e preparação do estudante para os testes, impede o protagonismo docente no pleno exercício de sua profissão, os processos de construção de uma identidade docente, o desenvolvimento da sua profissionalização como forma de compreender e construir as finalidades da educação. De acordo com Pimenta (2002)

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico, produto do trabalho de seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer (p. 17).

Ao padronizar o currículo, contesta-se a complexidade da educação, as diferenças dos contextos sociais e políticos as diversidades culturais, as características da humanidade em sua constituição histórica. O entendimento desse fenômeno precisa fazer parte do cotidiano dos professores, pois do contrário ele se identificará apenas como um mero tarefeiro.

Esse fenômeno tem direcionado o conhecimento docente em direção daquilo que chamamos de notório saber. E, para entendermos essa categoria precisamos lembrar que os processos formativos do profissional docente são estabelecidos, dentre outras coisas, pela formação inicial e continuada.

A partir da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente transformada em lei no ano seguinte, se estabelece a possibilidade do reconhecimento do “notório saber” como critério para acesso à docência para profissionais liberais e bacharéis que tenham conhecimento em áreas relativas ao ensino sem, contudo, ter recebido a formação na área afim.

A Lei nº 13.415/2017 institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e destaca no Art. 61 critérios para docência aos profissionais com notório saber,

IV- Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede

pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado [...] (BRASIL, 2017).

De acordo com Macedo (2017, p. 1.249) “farmacêuticos foram transformados em docentes de química, médicos em docentes de biologia, engenheiros em docentes de matemática”. Ainda de acordo com a autora, o fundamento para essa proposta política encontra-se na valorização do “saber fazer” em detrimento da formação teórica, especialmente aquela ministrada no ensino superior nos cursos para formação de professores.

Pode-se perceber alguns impactos tanto na precarização da formação docente quanto na conseqüente desprofissionalização desse trabalho, à medida que se desvinculam saberes necessários ao exercício da profissão de ensinar. Costa (2018, p. 253) considera que,

o reconhecimento do notório saber é uma afronta aos profissionais e especialistas da educação que acreditam que para exercer a profissão professor é necessário mais que o domínio dos conteúdos específicos. É necessário compreender, sobretudo na Educação Profissional, as relações didático-política, pedagógica, histórico-cultural dos processos educacionais, bem como entender que a base estruturante dos cursos de EP, para a formação integral dos técnicos, requer ser balizada na interação da ciência, tecnologia, cultura, arte, política, e áreas científicas específicas dos saberes.

Ora, se para ensinar aos alunos do Ensino Médio é necessário “saber fazer”, para os alunos do ensino fundamental torna-se minimamente necessário “saber prepará-los para as avaliações”.

Reitera-se que os saberes docentes foram abortados pelas políticas após os anos 2000, momento em que, se reconhece a investida empresarial da educação no sentido de adequar este setor radicalmente a lógica do mercado. Um dos desdobramentos é a proposta das avaliações voltadas somente às áreas de Português e Matemática, ou seja, as mesmas avaliadas pelo IDEB.

Este movimento pode ser observado no projeto Maratona do Conhecimento com relação à ênfase na padronização curricular e em especial, nas formas de competição. Por se tratar de uma gincana, espera-se que todos os docentes desenvolvam atividades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática nos dois primeiros anos de vigência do projeto. Nas duas últimas edições, a partir dos mesmos temas de estudo, verificamos a colocação de outras áreas do conhecimento de

maneira interdisciplinar, no entanto, para as provas avaliativas, permanecerem sendo exigidos os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

Muitas vezes o docente está preparado científica, pedagógica e humanamente para elaborar, definir, contextualizar e reinterpretar o currículo, compreender e construir seu fazer com autonomia. Mas o formato escolar pautado em disputas e gincanas reduz os saberes necessários, valoriza a competência técnica e fragmenta o currículo, numa clara intenção de preparar estudantes para as avaliações em larga escala.

Segundo Contreras (2002), a precarização habitual das condições de trabalho transforma o docente num profissional associado à lógica de racionalização e controle de suas ações. O processo produtivo subdividido em etapas cada vez mais simples retira do professor a perspectiva e compreensão do todo, o significado e a protagonismo das decisões. Essa perda de controle sobre seu trabalho gera a desqualificação e a sujeição ao controle externo, de gestão; inclusive a partir do monitoramento por meio da testagem dos alunos amparado na ideologia da eficácia.

Feitas as considerações sobre os descompassos da padronização curricular para a identidade e perfil docente, analisaremos a seguir, de modo similar, como a avaliação em larga escala, posta na Maratona do Conhecimento, pode afastar a docência daquilo que a avaliação tem de mais valoroso, a reorganização do espaço escolar para que todos possam aprender. Como considerou Freitas (2012), no mercado podemos ter perdedores, mas na educação precisamos ter somente vencedores.

## 2.2 Avaliar e mensurar na Maratona do Conhecimento

Embora tenhamos citado sobre a avaliação em larga escala ao longo do texto, neste item, especificamente, trazemos uma breve fundamentação sobre como a avaliação se tornou nas últimas décadas, um projeto hegemônico com caráter de gestão para a eficiência e resultados. Essa contextualização possibilita aproximações com a avaliação exposta na Maratona do Conhecimento e suas especificidades para a dimensão de ensino, avaliar.

Numa análise mais pontual, avaliar em larga escala com o objetivo de medir a qualidade da educação tomou corpo após 1990. A partir das orientações

internacionais, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no sentido de modernizar o aparato de avaliação em larga escala do país estruturou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano 1990. As primeiras edições contemplaram o Ensino Fundamental de forma amostral, respectivamente em 1990 e 1993.

Em 1995 a metodologia de construção e análise de dados para as avaliações nacionais passa a ser pautada na Teoria de Resposta ao Item – para que fosse possível uma comparação de resultados das avaliações no decorrer dos anos. Ainda de forma amostral, a aplicação do teste abrangeu escolas públicas e privadas.

Segundo Bonamino e Sousa (2012), a Teoria de Resposta ao Item (TRI) é um modelo matemático que permite estimar a capacidade dos indivíduos em determinada área ou disciplina a partir da premissa de que ela é unidimensional. Presume-se, por exemplo, que os alunos tenham uma capacidade ou competência para a matemática que define a probabilidade de que determinado aluno realize adequadamente as diferentes atividades incluídas no banco de questões. Ela apresenta vantagens sobre o enfoque clássico, pois permite pôr questões e alunos em uma mesma escala; fazer estimativas mais precisas das mudanças ao longo do tempo, mediante equiparação das pontuações; estimar uma medida da capacidade dos alunos que leva em conta a dificuldade das questões, isto é, as questões mais difíceis têm peso maior na determinação da pontuação individual.

Nas pontuações de TRI, o SAEB adota uma média de 250 pontos, o que corresponde à média nacional dos alunos da 8ª série em 1997. A partir das premissas da TRI, é possível construir uma escala única de pontuações para populações de distintos níveis de escolaridade: no caso do Brasil, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª do ensino médio. Isso permite comparar as médias de proficiência em cada disciplina dos diversos níveis do sistema educativo, entre as regiões do país e entre os vários anos, situando todos os níveis em uma mesma escala (BONAMINO e SOUSA, 2012, p. 377).

Até a edição aplicada em 1995, a formulação dos itens para o teste era baseada nos currículos dos sistemas estaduais, mas a partir de 1997 foram elaboradas matrizes de referência com níveis e escalas de proficiência nacionais.

Em relação às disciplinas avaliadas pelo SAEB, inicialmente eram compostas pelas áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação. No decorrer das reestruturações realizadas nesses trinta e dois anos

outras áreas foram avaliadas além das citadas, como Geografia e História, mas de 2001 à 2017 concentrou-se nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A partir de 2019, tendo como referência para a formulação dos testes a BNCC a avaliação contempla também a educação infantil (questionários para professores e gestão escolar), ensino fundamental (com ampliação para as áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas no caso da avaliação aplicada ao 9º ano) e ensino médio. Nessa reestruturação, todas as avaliações (ANA, Aneb e Anresc) passam a compor avaliações consideradas basilares para o SAEB.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o SAEB é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante (BRASIL, 2019).

Além dos testes que avaliam aspectos cognitivos, também são coletadas informações socioculturais dos alunos, infraestrutura do ambiente escolar, características de gestão, perfil e prática dos professores.

A combinação das médias de desempenho dos estudantes nos testes com as taxas de aprovação, reprovação e abandono calculadas no Censo Escolar permitem ao INEP o cálculo correspondente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as informações coletadas nos questionários socioeconômicos e culturais possibilitam a estruturação de um panorama contextual. De acordo com o INEP

O SAEB permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências (BRASIL, 2019).

O discurso de que os resultados das avaliações em larga escala são demonstrativos de qualidade em educação refletindo aspectos dos alunos, contexto educacional e o desempenho docente em cada instituição escolar, ultrapassa a esfera federal da macrogestão do ensino, sendo assumido pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Buscando mensurar a qualidade da educação pela testagem padronizada, as avaliações propostas pelo MEC são acrescidas de avaliações estaduais e municipais.

Nosso objeto de pesquisa, torna-se um exemplo desse processo, uma vez que

seu formato avaliativo se aproxima do caráter de avaliação em larga escala, pois, conforme descrito anteriormente, o projeto Maratona do Conhecimento, em quatro edições (2014, 2015, 2016 e 2017) é destinado aos alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e incorpora a participação dos alunos na avaliação proposta pelo MEC, no caso a Prova Brasil. Aplica ainda, Prova de Conhecimento elaborada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura como atividades obrigatórias para pontuação na gincana.

De acordo com os registros da Maratona do Conhecimento, a Prova de Conhecimento foi aplicada em dois momentos em 2014, uma no início da Maratona para todos os alunos da rede municipal matriculados no 4º ano e no 5º ano e outra antes do término, de forma censitária, para dez alunos de cada turma e escola. A partir do ano seguinte (2015 e 2016), os dois testes (inicial e final) foram aplicados a todos os alunos do 4º e 5º ano.

Em 2017 foram três Provas de Conhecimento que compuseram as atividades para todos os alunos dessa mesma faixa etária. Embora a última edição do projeto tenha apresentado a ampliação para os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no desenvolvimento das atividades apenas os estudantes dos anos finais participaram da avaliação composta por duas Provas de Conhecimento destinadas aos estudantes do 4º ano, ligada a Prova Brasil, seguida por três avaliações da Prova Paraná para os alunos do 5º ano.

Cabe reiterar que a exposição dos cenários avaliativos colocados acima, ou seja, da avaliação do SAEB e da Maratona do Conhecimento, não foi despretensiosa. A intenção é esclarecer que nas políticas ocorrem desdobramentos que percorrem um caminho que vai do contexto amplo para o restrito. Isso significa que quando falamos em avaliação no cotidiano da escola, esta ação já foi estruturada sob a influência de questões conceituais, políticas e ideológicas.

Disso decorre um perfil de avaliação em larga escala, que além de ter os resultados mensurados somam pontos na competição, premiações e propagandas que afetam, sem dúvida o perfil docente, pois este é o executor das avaliações. É este profissional que precisa preparar os alunos para os testes nos quais os bons resultados são esperados, indicativo de competência.

De modo a esclarecer sobre a competência exigida dos professores, podemos afirmar que este conceito se consolida por documentos a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e

pela Base Nacional Comum Curricular, perpassando a todos os níveis de ensino e docência.

Da mesma forma que outros termos se alteram com o passar do tempo, o termo competência (do latim *competentia*) tem sido utilizado desde a Idade Média. Inicialmente para indicar legitimidade jurídica fundamentada na prática para desempenhar certos encargos ou julgar certos assuntos. Após 1970, com as especificidades do mundo do trabalho, competência passou a designar uma capacidade derivada do saber e da experiência. Numa relação muito próxima da perspectiva empresarial de divisão social e técnica do trabalho,

competência assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores (KUENZER, 2002, p. 1).

Assim, competência passa a ter um caráter ideológico que vai sendo transferido e naturalizado, por meio das reformas empresariais, para a educação sendo justificadas pela modernização do país e o atendimento às necessidades de bem qualificar a força de trabalho e adequá-la aos novos processos produtivos.

Ao responder às exigências do mercado organizado a partir de cadeias produtivas cada vez mais qualificáveis, as novas configurações para a qualidade e competitividade são inevitáveis. Segundo Gatti (2008, p.62), pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas.

No que se refere ao trabalho docente Cunha (2013, p.8), analisa que a inserção do termo “competências” nos documentos educacionais não foi algo ingênuo ou apenas uma figura de linguagem. Significou maior dependência entre os sistemas educativos e as exigências do mundo produtivo, colocando o professor como artífice de uma pedagogia predeterminada e amparada na ação instrumental de favorecer o alcance das competências por parte de seus alunos.

Esse aparato teórico, reconhecido nos documentos educacionais, baseia-se em Perrenoud (1999, 2000), que conceitua competência como a “capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos,

mas sem se limitar a eles”, ou ainda, na “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.

Gradativamente, as colocações de Perrenoud tornam-se convincente aos governos empresariais à medida em que o autor expõe a importância de se valorizar dez competências principais que viriam garantir o ato de ensinar: 1 – organizar e estimular situações de aprendizagem; 2 – gerir a progressão das aprendizagens; 3 – conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; 4 – envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; 5 – trabalhar em equipe; 6 – participar da gestão da escola; 7 – informar e envolver os pais; 8 – utilizar novas tecnologias; 9 – enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e 10 – gerir sua própria formação contínua. Para ele é possível delinear a atividade docente a partir dessas dez áreas de competências e seus desdobramentos. Isso significa a lógica das metas, da linearidade diante dos processos educativos e principalmente da responsabilização docente pela educação.

Em uma educação competitiva, quanto melhor forem desenvolvidas as competências docentes, mais evidente ficam os vencedores e os perdedores, os melhores e os piores, estabelecendo todo sucesso ou fracasso de cada ato educativo única e exclusivamente sobre o profissional da docência.

Por outro viés ideológico, pode-se compreender competência desvinculada dos processos meritocráticos de uma competição. Ao encontro dessa argumentação, Zarifian (2001) e Kuenzer (2002, 2003) alegam que não há como negar a importância da competência e sua influência na educação, e nesse caso, competência é ressignificada e concebida a partir da práxis educativa, ou seja, da indissociabilidade entre teoria e prática.

Kuenzer (2002) traz a mesma ênfase conceitual ao abordar competência como práxis à medida em que integra conhecimento científico e conhecimento tácito propondo a seguinte definição para competência,

a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. ...vinculada à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (KUENZER, 2002, p.11).

Portanto, competência na educação torna-se viável, quando entendida a partir de uma práxis educativa uma vez que o profissional competente articula conhecimentos, informações, experiências, habilidades, emoções e valores de forma autônoma na busca pela superação dos desafios diários da escola. Entendendo a interdependência e a reciprocidade entre os muitos fatores e atores da prática escolar que compartilham responsabilidades no apontamento de caminhos para a resolução desses desafios. Desse modo, não há culpabilidade, nem comparações.

Na Maratona do Conhecimento podemos deduzir que os resultados alcançados pelos alunos nas avaliações individuais e pela escola na pontuação da gincana são indicativos de competência compreendida como consequência da competição.

Observamos procedimentos muito similares a gincana desenvolvida no município quando Perrenoud (2000) identifica aspectos metodológicos para o ensino por competências, vejamos,

trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas (p.3).

Para ele, só é possível desenvolver competências nos alunos através de projetos e resolução de problemas, desafios e tarefas complexas que estimulem os educandos a mobilizar conhecimentos. Nas atividades propostas pela Maratona do Conhecimento são apresentadas tarefas, desafios no intuito de mobilizar conhecimentos, porém há a padronização intencional na construção de conhecimento ao apontar os mesmos temas para toda a rede e estabelecer os mesmos formatos para um produto final desse processo de ensino e aprendizagem.

Na edição de 2014 foram solicitadas produção de biografia, paródia, desafios e jogos matemáticos e reprodução de fábula em áudio. Em 2015, produção de gráfico, biografia, poema, slogan, criação de jogo sobre o município de Pato Branco e história das Olimpíadas. Em 2016, criação de biografia e documentário sobre artistas patobranquenses e releituras de suas obras.

Nas últimas edições analisadas, 2017 e 2019, a ênfase metodológica para todas as escolas esteve pautada na criação de projetos interdisciplinares: em 2017

sobre cidades inteligentes – Pato Branco e sua história – dos pioneiros à atualidade, contendo subtemas relacionados à área de saúde, alimentação, agricultura, bem-estar, comunicação e meio ambiente e em 2019 sobre sustentabilidade, incluindo a elaboração de um protótipo de um aplicativo educacional para dispositivos móveis.

Essas tarefas e projetos interdisciplinares consistiam em objetos a serem entregues, ou de outra forma, metas a serem atingidas que eram avaliadas pela equipe pedagógica da SMEC e valiam pontuação dentro da Maratona do Conhecimento.

Diante disso, Martins (2010, p. 19) adverte que na exigência de educar para competência, o “saber fazer” sobrepõe-se a qualquer forma de saber, e como a competência está associada ao critério da lucratividade e sociabilidade adaptativa, em detrimento de muitos critérios sociais éticos e humanos.

Um perfil competente da docência desencadeia o utilitarismo do currículo, trabalhado de modo aligeirado, em cumprimento das tarefas e datas, podendo não considerar as aprendizagens individuais, avanços e necessidades e ainda concentrar-se na preparação dos alunos com maior potencial de sucesso nas avaliações.

A combinação da redução curricular e testes estandardizados parte do pressuposto que ensino e aprendizagem são genéricos desconectados das particularidades, contextos e complexidade desse processo.

Disso decorre também, as metodologias de competição, monitoramento e responsabilização docente. Isso se justifica pois, segundo Freitas (2018), o neoliberalismo encara a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado, cuja própria lógica produziria o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. A educação transforma-se em uma empresa e entende que a solução dos problemas desse setor encontra-se nas mãos dos reformadores empresariais. Nessa perspectiva, a escola como empresa passa a seguir os princípios de competitividade, individualismo e concorrência.

Para que haja um alinhamento característico da reforma empresarial na educação, a etapa seguinte à padronização curricular e avaliação em larga escala, tratados anteriormente no texto, apresenta o monitoramento e a responsabilização verticalizada, que, de acordo com Freitas (2018, p. 78) “a lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou”.

O projeto Maratona do Conhecimento deixa clara a tendência das premiações aos alunos: certificado de participação, bicicleta aos cinco alunos com melhores médias na Prova de Conhecimento, viagem técnica para a turma com maior pontuação, dia da brincadeira para a turma com maior evolução nos resultados das avaliações municipais e nas três etapas da Prova Paraná, e também aos professores: àqueles que desenvolverem todas as atividades da Maratona do Conhecimento receberão certificado de 40h de participação no projeto.

Pela implantação e estabelecimento de critérios para pontuar e premiar estudantes e docentes é possível analisar as informações fazendo um acompanhamento dos resultados, identificando tanto o sucesso quanto o insucesso da escola, da turma, do professor.

Esse processo de monitoramento e controle pode acarretar a intensificação do trabalho docente em consequência da autorresponsabilização, ou seja, uma autocobrança pelos resultados impelida pelas pressões e expectativas externas, muitas vezes sendo confundida com profissionalismo.

Responsabilizar o professor e intensificar o trabalho docente, de acordo com Ball (2005), tem sido uma forte influência do gerencialismo que conduz os indivíduos a serem mais e mais produtivos e quando não obtém sucesso, sentem-se culpados. Segundo Ball:

[...] é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de produção ou inspiração [...] (2005, p. 543).

A comparação e a competição entre as escolas na busca pela qualidade expressa nos resultados pontuais podem produzir impedimentos na criação de experiências educativas mais enriquecedoras em uma tendência de valorização de tudo que é mensurável em detrimento dos demais aspectos do desenvolvimento e da educação.

Outro aspecto que pode ser considerado nessa lógica de mercado, refere-se à indução a seleção dos alunos, ao estabelecimento de classificação criteriosa de alunos com maior possibilidade de sucesso e automaticamente deixando para trás os que apresentam necessidades educativas especiais, ou ainda dificuldades emocionais e de comportamento.

Nesse sentido, buscando a eficiência e a eficácia para a educação, os resultados educacionais são imputáveis aos docentes, à escola e aos próprios alunos em uma retórica que instiga os indivíduos a assumirem responsabilidade sobre sucessos e insucessos enfraquecendo a discussão de importantes questões sociais, culturais e econômicas extraescolares pertencentes às políticas educacionais.

Ao aumentar a responsabilidade das escolas, se restabelece ideologicamente o princípio da meritocracia, em função da capacidade ou incapacidade das escolas para dar conta das novas necessidades da sociedade e da juventude. Diante da falta de políticas não-escolares para remediar a crise, a política da autonomia escolar permitirá ver que algumas escolas levam seus alunos para frente, enquanto que outras, não. Assim, e classicamente a meritocracia era a justificativa de que as diferenças não eram sociais, mas individuais, agora se acrescenta que a solução das diferenças não depende apenas dos méritos próprios dos indivíduos, mas também da qualidade das escolas. Serão as escolas que irão fracassar ou ter êxito; serão elas as responsáveis pela deterioração social, não as políticas econômicas e sociais (IMBERNÓN, 2010, p. 266).

Compreendemos que um projeto de amplitude municipal, como a Maratona do Conhecimento, não pode reduzir o trabalho docente a práticas de competição, mas defendemos que o professor precisa munir-se com instrumentos teóricos e práticos no sentido de compreender a própria lógica da maratona e posicionar-se criticamente diante das exigências. Assim, ele poderá construir sua identidade diferenciando competências que levam à concorrência e competências de uma práxis educativa que articula conhecimentos, experiência, valores sob princípios de respeito à individualidade e cooperação. Uma identidade profissional para a atuação política que reconhece os saberes necessários à docência. Sem essas premissas, corre-se o risco de termos professores habilitados para as atribuições que atendam a demanda de aumento dos índices educacionais, sem considerar a formação humana imbricada nesse processo.

Se o objetivo é verdadeiramente melhorar a qualidade da educação, projetos ou mesmo políticas públicas educacionais deveriam fomentar processos formativos reflexivos, providenciar condições materiais e investimentos para melhoria da estrutura e dos equipamentos escolares, melhorar as condições da carreira do magistério e do salário docente visando minimizar as distâncias sociais e os desafios da educação. De modo mais assertivo, Gatti analisa,

[...] a introdução de processos formativos que utilizam a reflexão crítica sobre as práticas no contexto de um compromisso com o fortalecimento da escola, enquanto instituição com responsabilidade social relevante e desafiadora no mundo atual implica ambientes propícios a trabalho coletivo, gestão participativa e disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais apropriados. Ambos os modelos, o fortalecimento institucional da escola e a prática reflexiva, supõem transformações que ultrapassam as questões de envolvimento dos professores e de formação continuada propriamente dita, dado que demandam condições institucionais e estruturais propícias (2009, p.203).

Daí, a necessidade de priorizar a formação da identidade docente, incentivar a pesquisa docente para que este se identifique como um trabalhador que de modo coletivo, deve lutar pelos seus direitos e políticas que garantam qualidade a sua profissão.

Dessa compreensão, o item a seguir, traz um apanhado das formações oferecidas aos professores entre os anos de 2013 e 2019. Tal exercício pode nos sinalizar qual ênfase formativa foi dada pelo município, durante a vigência do Projeto Maratona do Conhecimento. Lembrando que as formações não fizeram parte das atividades da Maratona, no entanto, analisar seu conteúdo nos oferece condições de identificar o perfil docente, pretendido pela gestão.

### 2.3 Formação continuada de professores entre 2013 a 2019: aproximações com a qualidade da educação proposta pelo projeto Maratona do Conhecimento

A formação continuada docente tem sido estabelecida como exigência legal no Brasil conforme parágrafo único do Art. 62-A da LDBN – Lei nº 9.394/1996 incluído pela Lei 12.796/2013

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, Lei nº 9.394/1996 incluído pela Lei 12.796/2013).

A oferta das ações de formação continuada docente fica a critério de cada gestão pública para garantir, frente às reformas no ensino e às novas demandas contextuais atualização e aperfeiçoamento ao profissional docente.

Seguindo a legislação nacional, o Plano Municipal de Educação de Pato Branco (2015-2025) estabelece sobre a formação contínua docente

Garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PATO BRANCO, 2015).

Dentro do recorte temporal proposto para este estudo de 2014 à 2019, trazemos as propostas de formação continuada docente realizadas no município de Pato Branco no ano anterior a implantação do projeto Maratona do Conhecimento e nos demais anos da sua vigência. A intenção de mencionar o ano anterior é observar se houve mudança nas diretrizes de formação continuada em razão da implantação desse projeto para melhorar a qualidade da educação.

Observar a matriz formativa permite identificar aproximações ou distanciamentos do perfil exigido aos professores participantes do projeto e a formação continuada docente oferecida nesse período observando as necessidades, demandas e contextualizações suscitadas pela Maratona do Conhecimento.

Em todos os anos, as propostas para formação continuada docente aos professores do Ensino Fundamental foram elaboradas pela equipe pedagógica da SMEC. Embora o PME de Pato Branco faça menção ao apoio financeiro para a consolidação da formação de professores a maior parte das ações foi executada sem investimento financeiro do poder público municipal. O desenvolvimento das ações formativas foi realizado pelos profissionais do próprio quadro público municipal e por meio do estabelecimento de parcerias com o Núcleo Regional de Educação (NRE), com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e com o Serviço Social do Comércio (Sesc).

Alguns temas foram destinados especificamente aos professores alfabetizadores, outros aos professores das séries finais do ensino fundamental, e outros ainda, a todos os docentes dessa modalidade de ensino.

Vale lembrar que certas fases da formação continuada foram realizadas a partir de programas desenvolvidos no município, como é o caso da adesão municipal ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), oferecido pelo MEC e

capacitações para utilização dos *tablets* educacionais:

O Programa Clique Conhecimento tem o apoio da Secretaria de Educação e Cultura e a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, através da oferta de capacitações em mídias sobre o funcionamento e uso pedagógico do *tablet* para os professores e alunos dos 4º e 5º anos da rede municipal (PATO BRANCO, 2020, p. 163).

Em 2013, os temas abordados pelos profissionais da SMEC incluíram curso de aperfeiçoamento para professores do ciclo de alfabetização com ênfase em linguagem, seguindo os critérios do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, capacitação em mídias, Linux 3.0 e *tablets* educacionais, inclusão e diversidade.

Ministrado pela equipe do NRE, foi oferecido aos docentes das turmas de 4º e 5º anos curso sobre a importância da preparação dos alunos para a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Quanto aos temas desenvolvidos pelos professores contratados e disponibilizados pelo Sesc abrangeram estudos sobre os objetivos de aprendizagem descritos na LDBN 9.394/96 para a primeira etapa da educação básica, produção textual, análise linguística, jogos matemáticos e projetos interdisciplinares.

O formato estabelecido para as ações foram encontros presenciais com a participação escalonada para até quarenta docentes em cada atividade com o objetivo da troca de experiências e informações durante o processo, bem como a conexão entre teoria e prática.

Observamos a partir da análise das propostas de formação docente nesse período o objetivo de promover a melhoria nos processos de alfabetização das crianças, melhoria no ensino de língua portuguesa e matemática e a abordagem de temas presentes na educação como diversidade, inclusão, projetos interdisciplinares e o uso de tecnologias como ferramentas de ensino e aprendizagem.

Além do PNAIC, de maio à dezembro de 2013 foram realizadas 124 horas de formação continuada com participação em escala dentro do horário de trabalho dos professores do Ensino Fundamental. A certificação não ocorreu de forma somativa ou unificada, mas de acordo com a presença individual do professor na instituição promotora.

**Tabela 1** Formação continuada docente - ensino fundamental - 2013

Curso	Carga horária	Instituição
-------	---------------	-------------

Laboratório de produção textual	04h	Sesc
Estratégias para articular o estudo da análise linguística ao texto	04h	Sesc
Os jogos como instrumento de aprendizagem matemática	04h	Sesc
Projetos interdisciplinares	04h	Sesc
Seminário de educação inclusiva: Direito à Diversidade	40h	SMEC
O processo de inclusão e as mídias como melhoria de ensino	04h	SMEC
Fundamentos da educação, atualidades e informática educacional	04h	SMEC
Capacitação em Linux Educacional 3.0 – <i>Tablet</i> Educacional	20h	SMEC
<i>Tablet</i> na sala de aula	04h	Sesc
Repensando a prática pedagógica no novo contexto das TICs	04h	Sesc
Transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental	32h	NRE

Fonte: Elaborada por SILVERIO (2022) com base em dados da SMEC (2013)

De acordo com Imbernón (2010), a formação continuada deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática” (p. 49). Para ele, a dimensão pessoal envolve autoestima, emoções, empatia, escuta e o aprendizado com o outro, os saberes profissionais são aqueles vinculados ao ensino e a aprendizagem e a dimensão institucional envolve formação para as mudanças nos contextos de trabalho.

Em um mesmo sentido, Gatti (2009, p. 231) entende que a formação continuada deve ir além dos aspectos cognitivos individuais, pois quando esses processos buscam modificar conceitos, atitudes e práticas não podem ignorar o que pensam e sabem os professores e as influências do ambiente sociocultural em que vivem e trabalham.

Analisando as propostas da tabela 1, podemos identificar que nesse período os saberes relacionados ao desenvolvimento profissional, ou seja, saberes vinculados ao ensino nas áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática; inclusão, interdisciplinaridade e preparação dos alunos para a transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, foram privilegiados.

Nesse mesmo ano, em razão da implantação do projeto Clique Conhecimento para disponibilização e uso de *tablets* em sala de aula com os alunos do 5º ano, justifica-se a intensificação da oferta de assuntos relacionados à tecnologia a educação.

Alguns temas propiciaram trocas de saberes entre os pares, e a prática para a sala de aula, mas a maioria das ações prevaleceu o formato palestra expositiva de conceitos e fundamentações.

No ano seguinte, 2014, houve a implantação do projeto Maratona do Conhecimento e na tabela 2 apresentamos as atividades desenvolvidas no referido ano:

**Tabela 2** Formação continuada docente - ensino fundamental - 2014

<b>Curso</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Instituição</b>
I Maratona do Conhecimento: Reencantando o saber Descritores da Matriz de referência da Prova Brasil: Língua Portuguesa/Matemática	60h	SMEC
Curso de dança escolar	20h	SMEC
Capacitação para recreação escolar	08h	SMEC
Capacitação projeto de Esporte: Educação Integral	08h	SMEC
Oficina de Arte e Educação Física	12h	SMEC
Currículo de Educação Física e Artes: possibilidades e ampliações	04h	Sesc
Curso de informática básica	35h	SMEC
Capacitação em Linux Educacional 4.0	20h	SMEC
Possibilidades e ampliações pedagógicas com o uso das TICs	04h	Sesc
Metodologias de ensino com uso de ferramentas tecnológicas	04h	Sesc
Avaliação psicoeducacional no contexto escolar	20h	SMEC
Alfabetização e planejamento	04h	Sesc
Gêneros textuais: leitura e produção de textos	04h	Sesc
Alfabetização Matemática nos anos iniciais	04h	Sesc
Curso básico de Língua Brasileira de Sinais – Libras	40h	SMEC
Transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental	20h	NRE

Fonte: Elaborada por SILVERIO(2022) com base em dados da SMEC (2014)

O curso de 60h em 2014 e 40h nos anos posteriores destinado a formação docente para a Maratona do Conhecimento foi ofertado aos professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental e ministrado pela equipe da SMEC. Abordou o regulamento do projeto e especialmente foi idealizado para aprofundar a compreensão dos professores em relação às matrizes de referência e aos descritores que compõem as avaliações do SAEB, bem como as habilidades que se pretendiam formar nos alunos e que foram usados como parâmetro para a construção das provas de Conhecimento pertencentes à Maratona.

Os testes do Saeb são elaborados a partir de matrizes de referência. Os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina são subdivididos em partes menores, os descritores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir. Os descritores, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas (BRASIL, 2019).

Encontros específicos para professores participantes da Maratona do Conhecimento eram sistemáticos, pré-agendados, algumas vezes com a participação de todos os docentes e outras vezes, descentralizados, em cada escola.

As avaliações pertencentes à Maratona do Conhecimento aconteceram em dois momentos no segundo semestre letivo de 2014, entre os meses de setembro e dezembro; dessa forma, os encontros para formação continuada docente foram bem frequentes. Assim, as capacitações realizadas no ambiente escolar objetivaram além da formação, alinhamento e reestabelecimento de metas baseadas nos resultados obtidos.

Na proposta de formação continuada estabelecida para os docentes no período de vigência da Maratona do Conhecimento, o destaque esteve no treinamento dos professores para o desenvolvimento de aspectos práticos e cognitivos necessários para que os alunos se saíssem bem nas metas estabelecidas para os testes.

As demais ofertas de formação continuada ministradas de fevereiro à dezembro e demonstradas na tabela 2 oportunizaram o desenvolvimento profissional sendo mediadas por formadores ora do quadro técnico da SMEC, ora da parceria estabelecida com o Sesc mediante contratação externa de docente/palestrante especialista, mestre ou doutor na área e apto a abordar os temas estabelecidos.

No ano seguinte, houve ampliação no tempo estabelecido para a Maratona do Conhecimento, passando a ser executada de agosto à dezembro, embora as ações formativas referentes a ela foram reduzidas de 60h para 40h considerando o conhecimento dos descritores realizado no ano anterior.

**Tabela 3** Formação continuada docente - ensino fundamental - 2015

<b>Curso</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Instituição</b>
II Maratona do Conhecimento: Reencantando o saber Descritores da Matriz de referência da Prova Brasil: Língua Portuguesa/Matemática	40h	SMEC
O desafio de ensinar Ciências no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental	04h	Sesc
Estratégias Didáticas no Ensino de Ciências no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental	04h	Sesc
Elaboração de projetos e materiais de Ciências no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental	04h	Sesc
História na sala de aula conceitos, práticas e propostas no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental	04h	Sesc
História e Geografia – Organização de tempo e espaço no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental	04h	Sesc
O ensino de Geografia no Ensino Fundamental no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental	04h	Sesc
Jogos de Raciocínio Lógico	04h	Sesc

Literatura Infanto Juvenil	04h	Sesc
Poesia na cidade e cidade na poesia: despertar para as inquietações poéticas	04h	Sesc
A música como recurso pedagógico	04h	Sesc
Oficina de Arte e Educação Física	24h	SMEC
Tablet e Educação Digital	08h	SMEC
Ser Professor – Conhecendo melhor a si mesmo	04h	Sesc
Ser Professor – Fazendo a diferença	04h	Sesc
Saúde mental e adoecimento em professores	04h	UTFPR
Conhecimento e autoconhecimento: em busca de uma vida feliz e de sucesso	10h	UTFPR
Poesia para a educação das relações étnico-raciais	05h	UTFPR
Letramento por meio do gênero “parlenda”: a linguagem em suas diversas formas	04h	UTFPR
Leitura de textos imagéticos	10h	UTFPR
Consciência fonológica e relação grafofonêmica nas fases iniciais dos processos de alfabetização e letramento	10h	UTFPR
O universo Shakespeariano apresentado às crianças: uma breve abordagem da apreciação do gênero teatral para alunos do Ensino Fundamental	10h	UTFPR
Análise linguística de verbos (aspecto perfeito e imperfeito) e do <i>ainda</i> no ensino fundamental 1	10h	UTFPR
Pedagogia de projetos no processo ensino aprendizagem – para coordenadores pedagógicos	04h	Sesc
Projetos de ensino na prática pedagógica da minha escola – para coordenadores pedagógicos	04h	Sesc
Ensino aprendizagem e novas tecnologias – para coordenadores pedagógicos	04h	Sesc
Curso básico de Língua Brasileira de Sinais – Libras	40h	SMEC
Transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental	20h	NRE

Fonte: Elaborada por SILVERIO (2022) com base em dados da SMEC (2015)

Essa redução de carga horária no trabalho específico com os descritores da matriz de referência da avaliação do SAEB, foi substitutiva, pois de acordo com as ações apresentadas na tabela 3, outros temas foram desenvolvidos exclusivamente com os professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental: estratégias, projetos e materiais para o ensino de Ciências e conceitos e práticas para o ensino de História e Geografia.

A escolha desses temas parece estar alinhada com a preparação docente para atender às exigências das atividades estabelecidas pela Maratona do Conhecimento de acordo com Regulamento de 2015:

- Criação de jogo sobre o município de Pato Branco;
- Produção de análise física, territorial, econômica, cultural e social do bairro da escola;
- Produção de *slogan* com fotos de cães de rua;

- Produção de autobiografia e biografia;
- Produção de gráfico;
- Ilustração de poema;
- Produção de linha do tempo sobre a história das Olimpíadas.

Outros temas para estudos docente como: jogos de raciocínio lógico, literatura, poesia, música, arte, educação física, educação digital e Libras foram propostos no decorrer do ano. E ainda abordagens sobre autoconhecimento e saúde mental dos professores, assuntos relevantes diante das mudanças enfrentadas pela sociedade, aceleração da produção e disseminação de informações e todas as exigências que têm sido colocadas sob a missão da escola.

De acordo com Gritti et al. (2018), o projeto de extensão acadêmica desenvolvido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, envolveu professores e profissionais do Departamento de Educação e de Humanas da instituição, do Curso de Letras que ministraram cursos de formação continuada para docentes e coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino. Nessas abordagens, o gênero *discurso* foi utilizado como instrumento de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa por meio da leitura, produção textual, análise linguística e oralidade.

Percebe-se que a oferta de assuntos para a formação continuada foi mais abrangente e apropriada ao ensino fundamental.

Atualmente, são programados e ministrados muitos cursos de formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, essa não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja o predomínio, ainda, da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, diante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal, que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

No entanto, para que haja contribuição às práticas docentes, há a necessidade de engajamento dos professores promovido pela escuta e participação ativa desses como sujeitos reais com situações reais de conflitos e impasses, tendo em vista que as problemáticas vivenciadas na docência não são uniformes e genéricas.

Quando essa participação acontece desde a concepção das ações formativas, a metodologia de formação passa a ser menos transmissora e mais interativa

promovendo integração e trocas de experiências aliadas a atualização científica e técnica.

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Nas palavras de Gatti, nos últimos anos do século passado,

tornou-se forte [...] a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais (2008, p. 58).

Na tabela seguinte, estão expostas as ações de formação continuada docente para os professores do ensino fundamental em 2016. Além dos temas sobre uso de tecnologia como ferramenta pedagógica, informações básicas sobre Libras e a conexão necessária aos alunos que estão cursando o último ano do ensino fundamental I e estarão no ano seguinte sendo atendidos pela rede estadual, no ensino fundamental II foram temas abordados.

O trabalho com os professores de 4º e 5º ano permanece a partir dos descritores da matriz de referência para a preparação dos alunos para as duas avaliações municipais que compõe a Maratona do Conhecimento acrescido de temas como dificuldades de aprendizagem, letramento e jogos intelectivos e cooperativos.

Dois outros temas que se destacam no cenário do ano em questão refere-se à centralidade na figura do professor como “agente de mudança” e aspectos fundantes da avaliação.

Como fenômeno social, a educação e a profissão docente quanto mais distam da reprodução e da racionalidade técnica manifestam sua complexidade, concordamos com Imbernón (2010) que entender o mundo segundo a complexidade significa compreender as relações entre os diversos fenômenos e, ao mesmo tempo, cada elemento em si. Pensar no professor como único agente de mudança desconsidera a complexidade do todo e de cada parte no tecido educacional.

Juntamente com o docente, outros fatores compõem mudanças e transformações na educação, as políticas públicas, as instituições escolares suas estruturas e culturas, os avanços da ciência e do conhecimento, as práticas sociais, aspectos internos e externos à escola.

**Tabela 4** Formação continuada docente - ensino fundamental - 2016

<b>Curso</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Instituição</b>
III Maratona do Conhecimento: Reencantando o Saber Descritores da Matriz de referência da Prova Brasil: Língua Portuguesa/Matemática	40h	SMEC
Dificuldades de aprendizagem? Em busca de respostas, semelhanças e diferenças, causas e conceitos	04h	Sesc
Dificuldade de aprendizagem: Matemática e seus caminhos	04h	Sesc
Letramento: além do ato de ler, um universo de possibilidades	04h	Sesc
Jogos do Mundo e Jogos Cooperativos	04h	Sesc
Capacitação Básica para o uso do <i>Tablet</i> Educacional	08h	SMEC
Curso Básico de <i>Movie Maker</i>	04h	SMEC
Professor como agente de mudança e transformação	04h	Sesc
Avaliação da Aprendizagem: fundamentos e instrumentalização	04h	SMEC
Curso Brigadas Escolares – Defesa Civil na Escola	20h	SMEC
Curso básico de Língua Brasileira de Sinais – Libras	40h	SMEC
Transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental	20h	NRE

Fonte: Elaborada por SILVERIO (2022) com base em dados da SMEC (2016)

A produção exigida às equipes de alunos e professores participantes da Maratona do Conhecimento nesse ano e no ano seguinte envolveu a escrita de um projeto com algumas características de interdisciplinaridade, sobre assuntos estabelecidos: vida e obra de um artista patobranquense em 2016, e sobre a história da cidade de Pato Branco a ser desenvolvida em 2017. Observa-se uma redução de atividades exigidas dos alunos em relação ao ano anterior e a partir dessa percepção, pode-se inferir que o mesmo movimento ocorreu na promoção da formação continuada docente no mesmo período.

**Tabela 5** Formação continuada docente - ensino fundamental - 2017

<b>Curso</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Instituição</b>
IV Maratona do Conhecimento: Reencantando o Saber Descritores da Matriz de referência da Prova Brasil: Língua Portuguesa/Matemática	40h	SMEC
Dificuldades, transtornos, distúrbios da aprendizagem: identificar e intervir	20h	SMEC
Desafios do Aprender	08h	SMEC
Curso Brigadas Escolares – Defesa Civil na Escola	20h	SMEC
Curso básico de Língua Brasileira de Sinais – Libras	40h	SMEC
Transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental	20h	NRE

Fonte: Elaborada por SILVERIO (2022) com base em dados da SMEC (2017)

Em 2018, podemos destacar algumas considerações, ou seja, conforme descrito na apresentação do projeto Maratona do Conhecimento, a proposta passou por readequação e não foi realizada em 2018. Nesse ano não houve oferta de temas relacionados aos descritores e matrizes de referência da Prova Brasil, foram oportunizados encontros sobre educação literária e musical, como também, a saúde docente.

Foram retomados os encontros de formação continuada ministrados pelos docentes da UTFPR, porém com uma ampliação de proposta.

**Tabela 6** Formação continuada docente - ensino fundamental - 2018

<b>Curso</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Instituição</b>
Vivência Musical	04h	SMEC
Projeto: O “eu” contador	04h	SMEC
A síndrome do Burnout – a saúde do professor	04h	SMEC
Saúde mental e adoecimento em professores	04h	UTFPR
Letramento por meio do gênero “parlenda”: a linguagem em suas diversas formas	04h	UTFPR
Leitura de textos imagéticos	10h	UTFPR
Consciência fonológica e relação grafonêmica nas fases iniciais dos processos de alfabetização e letramento	10h	UTFPR
O universo Shakespeariano apresentado às crianças: uma breve abordagem da apreciação do gênero teatral para alunos do Ensino Fundamental	10h	UTFPR
Análise linguística de verbos (aspecto perfeito e imperfeito) e do <i>ainda</i> no ensino fundamental 1	10h	UTFPR
Conhecimento e autoconhecimento: em busca de uma vida feliz e de sucesso	10h	UTFPR
Poesia para a educação das relações étnico-raciais	05h	UTFPR
Curso Brigadas Escolares – Defesa Civil na Escola	20h	SMEC
Curso básico de Língua Brasileira de Sinais – Libras	40h	SMEC
Transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental	20h	NRE

Fonte: Elaborada por SILVERIO (2022) com base em dados da SMEC (2018)

De acordo com Gritti et al. (2018), uma nova parceria foi estabelecida entre o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UTFPR), o Departamento de Letras (DALET/UTFPR) e a Secretaria Municipal de Educação de Pato Branco.

As professoras do curso de Letras ministraram novamente os cursos ofertados em 2015 para professores das escolas municipais, e os mesmos receberam orientação para estudos teóricos e aplicação prática em suas turmas em torno da temática do ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros do discurso. O relato

das pesquisas e dos resultados em sala de aula deram origem a capítulos do livro “Formação Continuada e seus desdobramentos: ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros do discurso no Ensino Fundamental 1” publicado no mesmo ano com investimento da SMEC.

De acordo com Gatti et al. (2009, p. 203) a formação continuada que propicia reflexão sobre a prática permite adentrar na realidade docente e seu repertório de práticas, seja para legitimá-lo, ressignificá-lo ou superá-lo.

Esse reencontro com os docentes do Curso de Letras, em extensão universitária, nesse novo formato e com novas abordagens permitiu momentos de superação da lógica formativa desvinculada ao exercício profissional docente.

Devido a relevância dessa formação e engajamento dos professores municipais, ela estendeu-se para o ano seguinte na parceria firmada com o curso de Letras que agregou pesquisa, encontros formadores com reflexão a partir das práticas docentes em sala de aula e culminou com a publicação de outro livro em 2019 com investimento da SMEC com o mesmo título: “Formação Continuada e seus desdobramentos: ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros do discurso no Ensino Fundamental 1”.

Pode-se inferir esse momento como um movimento de reconceitualização da formação continuada, que para Gatti et al. (2009),

As propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções. As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa para o exercício profissional (p. 202).

Contudo, as demais propostas para formação continuada docente seguem ao modelo descrito nos anos anteriores com ênfase para a padronização curricular, acrescido de estudos específicos sobre a BNCC e as preparações para os testes em larga escala ampliados e aplicados em 2019: Prova Brasil, 03 etapas da Prova Paraná e 02 avaliações municipais da Maratona do Conhecimento.

**Tabela 7** Formação continuada docente - ensino fundamental - 2019

Curso (fev a dez)	Carga horária	Instituição
-------------------	---------------	-------------

V Maratona do Conhecimento: Reencantando o Saber Descritores da Matriz de referência da Prova Brasil: Língua Portuguesa/Matemática	40h	SMEC
Planejamento e adaptações curriculares	08h	SMEC
Objetos de conhecimento da Língua Portuguesa – 4º e 5º ano EF	04h	SMEC
Adaptações curriculares e processos de alfabetização – 2º e 3º ano e Sala de Recursos	04h	SMEC
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC – pré, 1º e 2º ano	04h	SMEC
Grupos de estudos da BNCC nas escolas	16h	SMEC
Formação – Histórias em Quadrinhos	10h	SMEC
Preparação para Olimpíada Brasileira de Astronomia – OBA	10h	SMEC
Foguetes didáticos	10h	SMEC
Xadrez para professores de Educação Física do EF	04h	SMEC
Todo mundo se comunica	10h	UTFPR
Contando histórias: um passeio pelo mundo da literatura infantil	10h	UTFPR
Desenvolvimento da consciência fonológica e apropriação da escrita	10h	UTFPR
Literatura indígena para crianças: uma proposta para a educação básica – anos iniciais	10h	UTFPR
Desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita mediadas por gêneros de texto	10h	UTFPR
O item lexical “já” e seus significados: uma proposta de análise linguística no gênero notícia	10h	UTFPR
Leitura de histórias infantojuvenis – algumas perspectivas críticas	10h	UTFPR
Curso Brigadas Escolares – Defesa Civil na Escola	20h	SMEC
Curso básico de Língua Brasileira de Sinais – Libras	40h	SMEC
Transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental	20h	NRE

Fonte: Elaborada por SILVERIO (2022) com base em dados da SMEC (2019)

O curso Formação – Histórias em Quadrinhos configura uma preparação dos professores para a Maratona do Conhecimento, pois, de acordo com o regulamento para o referido ano, uma das tarefas a ser apresentada para pontuação é a “produção de histórias em quadrinhos sobre o município de Pato Branco para exposição na Feira de Ciência e Tecnologia *Inventum* – alunos do 1º ao 5º ano”.

Outro destaque refere-se ao curso sobre foguetes e a proposta de preparação para a Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA) que abordaram temas que os docentes pudessem replicar em sala de aula para aparelhar os alunos a uma participação adequada na OBA.

Exposta a matriz formativa realizada no município de Pato Branco no ano anterior a implantação do projeto Maratona do Conhecimento e nos demais anos da sua vigência conforme proposto para este estudo, pudemos identificar alguns distanciamentos e muitas aproximações do perfil exigido aos professores participantes do projeto.

Percebemos distanciamento quando a formação continuada foi estabelecida a

partir do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), oferecido pelo MEC, do curso básico para o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, e do curso para instrução de brigadistas e formação das Brigadas Escolares. Outras exigências fizeram parte da escolha desses temas que não estão diretamente relacionados com a Maratona do Conhecimento.

Outra iniciativa de formação permanente que se distanciou do projeto foram as ações desenvolvidas pelos docentes do Curso de Letras da UTFPR tanto em sua primeira versão proposta em 2015, quanto em suas aplicações em 2018 e 2019. A proposta utilizou estratégia metodológica que possibilitou o compartilhar das vivências do contexto escolar aliado ao fortalecimento teoria e prática na construção de conhecimento para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente (NOVOA, 1997, p.14).

Pode-se observar que as demais propostas para formação continuada docente ofertadas no período ainda que privilegiando interação nos grupos menores e, considerando a *expertise* dos professores formadores, tanto profissionais do próprio quadro público municipal ou mediante contratação externa de docente/palestrante especialista, mestre ou doutor na área e apto a abordar os temas estabelecidos, vemos que a metodologia utilizada poderia ter avançado além do modelo expositivo.

Ao analisar a matriz formativa proposta para a formação continuada docente convém perceber forte tendência na escolha dos temas para os cursos de formação continuada como preparatórios aos docentes para as exigências da Maratona do Conhecimento. Especialmente, no sentido de promover o “reencantamento da rotina escolar” por meio de propostas metodológicas consideradas inovadoras como criação de jogos e interação tecnológica.

Num primeiro momento a ênfase no trabalho com as tecnologias por meio da utilização dos *tablets* disponibilizados pela SMEC aos alunos dos quintos anos pode parecer um avanço, mas nem todas as escolas foram beneficiadas com infraestrutura adequada para acesso e utilização dessa tecnologia; desde rede de internet apta ao uso simultâneo por alunos e professores até mesmo tomadas para carregamento das

baterias quando necessário.

Aproximar a formação continuada docente desenvolvida no município com o projeto da Maratona do Conhecimento, nesse caso, corresponde a fixar o olhar nas categorias de análise destacadas nesta pesquisa e que pautaram o fundamento ideológico da Maratona do Conhecimento, direcionando o ensino pelo formato da padronização curricular, medição da qualidade do ensino, resultados imediatos, competição individualizada, monitoramento e a responsabilização.

Quando a implantação de políticas públicas para a formação continuada é fragmentada, externa ao contexto escolar, desarticulada da formação inicial e do desenvolvimento das escolas, os resultados são perdidos, e a formação continuada, descontínua. O que as políticas de governo estão colocando para a formação de professores é a redução dos saberes necessários ao exercício da docência em competências técnicas (PIMENTA, 2002, p.18).

Concordando com Pimenta (2002), reconhecemos que parte da formação oferecida no município de Pato Branco, trouxe contribuições teóricas e conceituais aos professores. Mas a nossa questão vai mais além, ou seja, a perspectiva da construção da autonomia, não se limita à lógica da Maratona do Conhecimento, que é um projeto de gestão municipal que muda a depender das gestões futuras, porque nos formamos com as heranças de uma vida inteira e não apenas visando um resultado a curto prazo. Tratar especificamente, sobre a formação a qual prime a autonomia e identidade do profissional da educação, é o objetivo do último capítulo dessa pesquisa.

### 3. PERFIL DOCENTE NA MARATONA DO CONHECIMENTO: POSSIBILIDADES OU IMPEDIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AUTONOMIA DO PROFESSOR?

*Professores são profissionais imprescindíveis num processo de democratização escolar e social (PIMENTA, 2002, p.21).*

Reportando-nos ao título do capítulo, desejamos encerrar este debate, ainda que de modo momentâneo, colocando na pauta de discussão, dois conceitos fundamentais para a docência, a construção da identidade e autonomia do professor, analisando em que medida a Maratona do Conhecimento, na sua estrutura conceitual e prática, aproxima ou afasta a possibilidade da consolidação dessas duas categorias.

O capítulo se organiza em três pontos fundamentais. O primeiro aborda a forma como ocorre a formação da identidade docente, pois é este elemento que faz com que o professor identifique o formato da sua prática, identificando-se como tal. No segundo, a relevância está em propor que todo perfil docente necessariamente passa pela autonomia e profissionalização, uma vez que profissionalização vai além de uma simples profissão ou a execução de um trabalho. Profissionalização exige ação política a curto, médio e longo prazo. Lembrando que de modo concomitante, discutiremos as especificidades da Maratona, para a formação da autonomia e da identidade docente. E o terceiro ponto, que envolve a formação continuada e a constituição da autonomia e profissionalização docente.

Embora a exposição das ofertas das ações de formação continuada feitas no capítulo anterior, compreendidas entre os anos de 2013 a 2019, demonstre certo investimento nesse setor, podemos aludir que sua maior ênfase esteve nos aspectos evidenciados no contexto da lógica da melhoria da qualidade da educação, entendida como ampliação dos índices dos alunos no IDEB.

Por isso, a defesa de uma formação para além dos limites do pragmatismo, implica na práxis docente como um constructo da sua identidade não apenas nas práticas tarefeiras, mas que este profissional se reconheça como um trabalhador no

mundo do trabalho, comprometido com a luta em prol de condições menos precarizadas.

Estudos mostram que as últimas décadas foram marcadas com políticas, especificamente para a formação inicial docente, de caráter imediatista, cursos esvaziados da correlação teoria e prática. Formações aceleradas que valorizam abertamente a prática, numa ideia de que é neste campo, somente, que o professor poderá construir sua identidade, autonomia e profissionalização. Diante dessa formação docente de natureza e prática apressada, a formação permanente vai tornando-se cada vez mais necessária em especial aliando prática e teoria no contexto em que as múltiplas relações ocorrem com e no trabalho escolar.

Ao retomarmos a formação continuada docente ofertada no município de Pato Branco, observamos, nos descritos do capítulo anterior, uma tendência na abordagem de temas diversificados, em sua maioria de brevíssima duração (quatro horas) e alguns com certa especificidade (dança escolar, informática básica e Libras) trabalhados em um tempo um pouco maior (acima de vinte horas).

Outra observação é o privilégio aos métodos, direcionado às estratégias de ensino que apontam caminhos para atrair a atenção dos alunos como ferramentas tecnológicas e midiáticas, elaboração de jogos, materiais e projetos interdisciplinares como instrumentos de aprendizagem.

Nos documentos da Maratona do Conhecimento: editais e regulamentos, identificamos conceitos como reencantar a rotina, reencantar o saber, instigar a criatividade discente e docente, integrar os alunos para uma aprendizagem colaborativa, estimular atitudes motivadoras, que expressam características de que o aprendizado deve estar fundamentado no saber fazer.

Essa tendência atual das políticas elaboradas tanto no contexto macro quanto micro da sociedade em privilegiar aspectos da prática pedagógica pode ser observada a partir de uma breve análise histórica capaz de trazer à memória a racionalidade técnica dos anos 70, principalmente pela estruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71 que propôs a formação do homem para o mercado de trabalho, numa versão explicitamente tecnicista, na qual a escola passa a ser, de acordo com Oliveira (2005) uma unidade de gestão do sistema.

Segundo Contreras (2002), a racionalidade técnica substitui a racionalidade teórica na medida em que se valoriza o fazer em detrimento do saber interferindo inclusive nos conceitos de profissionalismo e autonomia docente.

Diante disso, para o autor, esses conceitos carregam significados, visões de mundo com tendências, interesses e contradições e sofreram um desgaste carecendo de uma ressignificação no contexto das diferentes concepções educativas.

Educar o homem para o mercado de trabalho é um pensamento decorrente do modo de produção capitalista que se intensifica a partir da subdivisão do trabalho em processos cada vez mais simples, o que legou ao trabalhador a perspectiva de habilidades e competências como suficientes para sua formação.

Essa lógica adentrou na esfera educacional a partir do currículo organizado de forma ampla e unificada, a implantação de hierarquia na gestão com especialistas aptos a conferir o trabalho docente e a intensificação de atividades mecânicas e padronizadas.

Percebemos esse movimento na Maratona do Conhecimento pelo trabalho intensivo de 40h a 60h em cada ano no qual os professores debruçaram-se sobre descritores da matriz de referência da Prova Brasil tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, como um currículo a ser seguido; estudando e desenvolvendo atividades modelo para aplicar aos alunos preparando-os para as avaliações em larga escala. Como mencionado anteriormente, esses encontros foram mediados pela equipe pedagógica da SMEC, responsável pela condução dessa atividade formativa e acompanhamento posterior dos resultados obtidos pelos alunos, professores e escolas.

Também identificamos no projeto Maratona do Conhecimento tarefas destinadas à gestão para controle da ação docente “aplicação da avaliação diagnóstica, “promoção da participação nas avaliações em larga escala” e, principalmente “monitoramento da aprendizagem dos alunos”.

Pouco a pouco, a distância entre concepção e execução do currículo vai sendo elevada, cabendo ao professor a tarefa de cumprir currículos e programas acarretando na perda gradativa do controle sobre o conteúdo e finalidades de ensino, desqualificando sua identidade docente. Além disso, o cumprimento de tarefas esvaziadas de ciência propicia a perda de autonomia dos professores na realização de seu trabalho profissional.

O trabalho docente, nesse contexto, torna-se fragmentado, distanciado da reflexão sobre o currículo e o desenvolvimento deste com seus alunos.

Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino,

na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa (CONTRERAS, 2002, p.36).

Tem-se assim, uma contradição, pois conforme aumenta o processo de controle, da tecnicidade e da intensificação por meio do individualismo e da responsabilização no cumprimento das tarefas, muitos professores tendem a interpretar esse incremento de responsabilidades técnicas como um aumento de suas competências profissionais (CONTRERAS, 2002, p.40).

Ou de outro modo, o que em princípio parece ser um sistema coerente com as convicções pedagógicas de renovação, acaba se transformando em uma armadilha na qual os professores ficam presos na redefinição técnica de seu trabalho.

Portanto, a operacionalização da Maratona do Conhecimento, organizada para medição dos alunos e controle do trabalho docente pode reforçar a ideia de que um bom profissional do ensino, o qual será devidamente premiado, será aquele que dominar amplo repertório metodológico que encante seus alunos no cumprimento do currículo padronizado, e que esses sejam bem sucedidos nas avaliações externas.

Embora as políticas e a legislação brasileira reforcem as habilidades técnicas da ação docente, insistimos que a democratização do ensino passa pela herança política deixada pelos docentes, mas essa politização envolve formação inicial e continuada articuladas com a valorização e o desenvolvimento identitário e profissional. Neste sentido é que identidade pode ser analisada como uma série de qualidades e características que expressam similaridade, reconhecimento, identificação do docente no seu aparato teórico e prático.

### 3.1 Identidade docente

A formação da identidade humana ultrapassa o campo da docência. No mundo do trabalho em uma sociedade globalizada em constante transformação, especialmente no mercado produtivo, identidades são formadas a partir de determinada função profissional e social desempenhada, a partir de arranjos ideológicos que as sustentam.

Profissão pode ser definida como um ofício especializado que legitima alguém a fazer alguma coisa, enquanto profissionalização refere-se a um processo para

alcançar maior habilidade nesse fazer alguma coisa. Mas, parece consenso entre os pesquisadores que esses termos se apresentam ambíguos e complexos, exigindo certa contextualização.

Para Imbernón (2010, p. 28), o conceito de profissão não é neutro e nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual. Contreras (2002, p. 53-54) afirma que para entender o que representa profissionalismo deve-se ir além da descrição, e compreender como reivindicação para o trabalho docente, especialmente com relação à autonomia, pois contraditoriamente, a exigência do profissionalismo pode ser uma forma flexível e eficaz de controle.

Seguindo as afirmações de Pimenta (2002, p. 41-42), a identidade docente ultrapassa o conhecimento relacionado às áreas específicas do saber, à teoria e à prática, abrangendo conteúdos ligados ao sentido da existência humana constituindo-se como identidade profissional de intervenção na prática social. Assim, a identidade docente é processual e social, constituída de modo dialético que não se configura como estática, mas flexível e mutável.

Para Nóvoa (2000, p.16), “identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Nesse sentido, a construção da identidade na profissão implica em saberes próprios e característicos do trabalho que está sujeito a transformações em determinado tempo.

Neste embate, compreender a constituição da identidade docente possibilita a superação da naturalização das competências e habilidades estruturadas a partir da fragmentação do trabalho, na qual, o saber fazer se anuncia como suficiente para a profissão do professor, em detrimento de uma formação humana baseada em conhecimento científico, histórico e social que ofereça ao professor uma formação para a vida.

A identidade dos professores tem constituído uma parte importante da gestão do sistema educativo [...]. A identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflete a “comunidade imaginada” da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objetivos econômicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado (LAWN, 2001, p. 118).

A categoria “identidade” tem seu significado definido a partir do olhar de quem a constrói, ou seja, pode ser interpretada de diferentes modos, dependendo da perspectiva teórica na qual ela está sendo analisada. Na figura a seguir, podemos observar alguns conceitos:

Figura 2 – Construção da identidade docente



Elaboração: SILVERIO (2021)

As definições expostas se aproximam à medida em que conceituam a identidade docente de modo indissociável do social, do político ou contexto que a constrói. Tanto que chama a atenção, a definição feita por Oliveira (2008) ao considerar o conceito de identidade docente, eminentemente político. Essa é a luta que se tem travado ao longo das últimas décadas pela disputa de agendas defendidas de um lado, pelo Conselho Nacional de Educação e, de outro, instituições como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, (FORUNDIR), entre tantas outras que lutam pela defesa da docência como ação política que visa uma educação integral.

Nas considerações de Lawn (2001, p. 122) há uma contradição ou defasagem “entre o poder concreto dos professores, exercido nas escolas, e o poder que eles parecem manifestar na sociedade”. Muitas vezes as políticas anunciam os professores como profissionalmente qualificados e responsáveis, autônomos e potencialmente construtores da democracia. Mas esse discurso só tem validade quando os professores são politicamente envolvidos em movimentos sociais, na luta

pela coletividade, nas decisões dos aspectos legais que muitas vezes, desfavorecem a profissão docente, tornando-o um mero cumpridor de obrigações, essas decisões são em sua maioria advindas de modo vertical.

O autor exemplifica esse conceito trazendo contextos históricos da sociedade inglesa dos anos de 1920 que almejava uma modernização para a escola de massas e o desenvolvimento de uma educação neutra idealizada no professor do gênero masculino, responsável com atitudes e valores competitivos, sem pertencer a movimentos sociais.

Para as décadas seguintes, ou seja, 1940 e 1950, no contexto pós-guerra de promoção do bem-estar social e estruturação de uma sociedade igualitária, as qualidades requeridas ao professor exigia maturidade, entusiasmo, maternidade e experiências não mais de um homem, mas de uma mulher “madura” para o desenvolvimento do bem-estar no ensino.

Na sequência, o autor indica que a partir dos anos 60 o discurso agregou a responsabilidade profissional partilhada e a comparação de resultados com outros sistemas de educação europeus, mas silenciou “o trabalho concreto dos professores, em fracas e difíceis condições”.

Nos anos 80, sob um modelo educativo local e descentralizado, a identidade docente foi limitada à sala de aula e à escola. Ao final dos anos 90, o discurso para a fabricação dessa identidade deslocou-se do âmbito nacional para o âmbito local – a escola – sob a lógica do trabalho empresarial que inspeciona, avalia e recompensa. Nesta perspectiva, o professor precisa ter “atitudes adequadas”, ou seja, competências para trabalhar em equipe, estar motivado, ser responsável e submeter-se a avaliações regulares de desempenho; podendo receber recompensas.

As modificações nas características estabelecidas para os professores da Inglaterra no período histórico citado por Lawn (2001), indicam mais uma vez, que a identidade docente é algo mutável e sua constituição está vulnerável às mudanças no discurso que a produz ou altera. Essa tendência ultrapassa os limites europeus, podendo ser observada nas políticas para a América Latina, especialmente após 1990. De acordo com Kincheloe (1997, p.11) é necessário examinar as forças sociais e históricas que têm moldado o professor e entender quem se beneficia e quem é punido quando ele é definido ideologicamente.

Gatti (2009) apoiada em Vaillant (2007) e Fanfani (2005), argumenta que a consequência mais direta dessa falta de definição de uma identidade política docente

alicerçada na complexidade da profissão no século XXI, é o desencadear de certo desprestígio social, afetando o sentimento de autorrealização e de autoconfiança do professor.

Assim, essa lacuna entre a complexidade do trabalho docente e o desprestígio social e pessoal, pode ser atribuído ao fato deste profissional ser o responsável direto pelo êxito ou fracasso no desempenho dos alunos, da escola, do sistema deixando de considerar os múltiplos contextos que compreendem aspectos individuais e coletivos em espaços e tempos que envolvem a própria vida que se dá em momentos históricos de discursos, consensos políticos e ideológicos.

Aqui podemos correlacionar, como exemplo, algumas atividades previstas para os docentes na Maratona do Conhecimento, as quais indicam sucesso docente ou não e ocorrem de modo pontual, com tempo pré-estabelecido e desconsideram as necessidades individuais de reflexão e pesquisa sobre o ensino ou a autonomia quanto à tomada de decisões sobre os caminhos da aprendizagem, colocando em *xeque* aspectos importantes da construção a longo prazo de uma identidade docente:

- preparar os alunos para as avaliações em larga escala, produzir com eles cartaz digital, paródia, resenha bibliográfica, reproduzir fábula em áudio, utilizar Tangran e outros desafios matemáticos em três meses;
- criar um jogo sobre o município, produzir uma análise física, territorial, econômica, cultura e social do bairro da escola, produzir uma linha do tempo sobre as Olimpíadas, produzir “slogans” com fotos de cães de rua, produzir autobiografia e participar das avaliações em um período de quatro meses;
- elaborar projeto interdisciplinar e protótipo de aplicativo para dispositivos móveis usáveis em sala de aula, para os componentes curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental sobre sustentabilidade, produzir histórias em quadrinhos sobre o município de Pato Branco e preparar os alunos para a participação em cinco avaliações em larga escala em seis meses letivos.

Considerando as atribuições específicas, fragmentadas e dentro de um tempo determinado, como no caso da Maratona do Conhecimento, parece não haver espaço para que o docente possa investigar a própria prática de maneira a exercer sua autonomia e desenvolver sua identidade.

Em oposição a pontualidade das ações em educação, Lawn (2001, p.118 - 120) argumenta que para ocorrer uma mudança no projeto educacional de um país de forma eficaz, é necessário mais do que alteração no currículo, na organização da

escola ou a introdução de novas tecnologias de ensino. É preciso nesse processo, que o educador se constitua para além das demandas do mercado.

Na educação brasileira, um dos pilares estabelecidos para a educação é o desenvolvimento de cidadãos criativos, flexíveis, autônomos, que saibam trabalhar em equipe e, como sujeitos de sua própria aprendizagem sejam críticos e participativos. Mas para que seja exequível, cabe considerar as possibilidades estruturais que permitem ao professor exercer sua criatividade e autonomia perante a condução da educação para seus alunos.

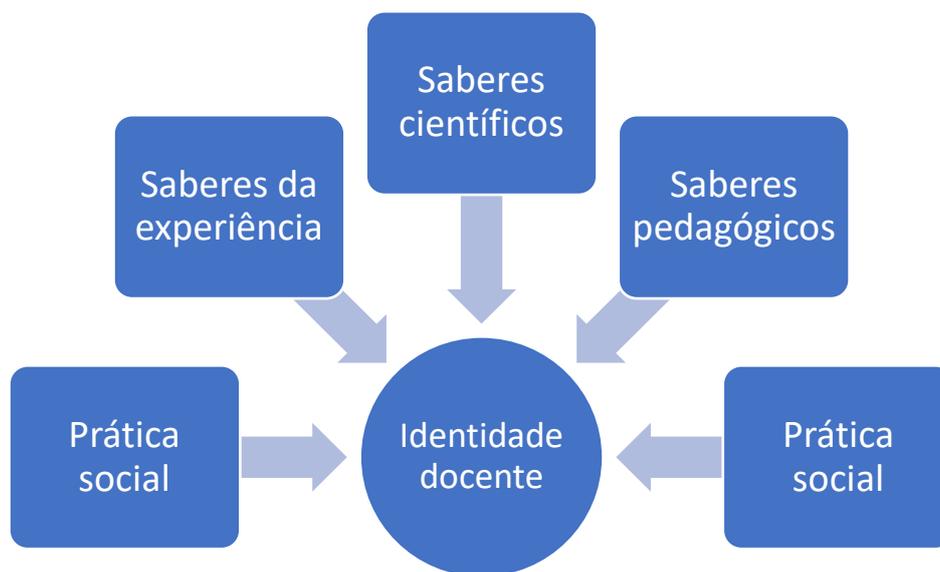
Reiteramos que a identidade docente não é estática, inflexível, mas é feita e refeita nas experiências e práticas cotidianas que envolve as premissas teóricas, o contexto individual de cada um, as relações com outros professores situados num pano de fundo social e político mais amplo.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir das significações sociais da profissão [...]. Do confronto entre as teorias e as práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (PIMENTA, 1997, p.7).

Dessa forma, a construção da identidade docente requer a capacidade de investigar a própria atividade e a partir dela, construir e transformar seus saberes e práticas docentes, num processo contínuo de aquisição de conceitos e valores que mostram a importância de convergir teoria e prática em educação.

Neste mesmo debate a autora supracitada analisa que a identidade docente, implica na aquisição dos saberes da docência, aos quais ela chama de saberes da *experiência*, *saberes científicos* e *saberes pedagógicos*, incluindo a prática social como ponto de partida e chegada desse movimento.

Figura 3 – Saberes que constituem a identidade docente



Fonte: Adaptado de Pimenta (1997, p.7-11).

No intuito de detalhar os saberes que constituem a identidade docente, iniciamos com a importância da prática social que está pautada na oposição à formação da identidade docente a partir da racionalidade técnica, na qual, as teorias são superiores e desconectadas das práticas ou ainda nas teorias da reprodução, que consideram o trabalho docente objetivo, neutro, baseado na instrução e repetição.

Sobre os saberes da experiência, Pimenta (1997) expõe alguns pontos importantes para o sentimento de pertença e identidade, quais sejam: vivências enquanto aluno; observação e convivência com outros docentes; estágios de docência; o exercício da profissão em escolas e turmas diferentes; a troca de ideias entre os pares; o acompanhamento das mudanças ocorridas na profissão; as dificuldades de ambientes escolares pouco estruturados; as relações com alunos e familiares em determinadas condições históricas, sociais e econômicas. Soma-se a isso a baixa valorização social e financeira da profissão, o estar professor dia após dia nas muitas observações, relações e práticas cotidianas exitosas ou não. Então, os saberes da experiência são essenciais para a construção da identidade e da profissão em debate porque são as situações experienciadas que possibilitam a mudança e a reflexão das práticas especialmente quando correlacionados com os saberes científicos.

Com relação aos saberes científicos ou saberes docentes oriundos das áreas de conhecimento próprias da profissão, Pimenta (1997) analisa que o conhecimento não se reduz à informação, uma vez que conhecer implica em analisar, classificar, contextualizar a informação para que essa se torne útil e pertinente.

Na construção da identidade docente, ser professor não se reduz a repassar informação alheia, mas ir além, ou seja, os conhecimentos historicamente desenvolvidos em cada área são revistos, confrontados, contextualizados e reconstruídos em um processo contínuo e compartilhado de humanização. É fundamental transformar informação em conhecimento próprio através de procedimentos adequados e contextualizados de aprendizagem.

Nesse sentido, conhecer é mais do que afirmar, confirmar e copiar; conhecer é questionar, construir, desconstruir, saber pensar, inovar. É estar consciente do poder do conhecimento contextualizado e significativo para a produção da vida material, social e existencial da humanidade; consiste em valorizar a teoria, as metanarrativas objetivas e históricas.

Assim, compreender, interpretar, descobrir uma significação particular contextualizada histórica, política e socialmente faz parte da construção de uma identidade docente ressignificada.

Sobre o último ponto analisado por Pimenta (1997), ou seja, os saberes pedagógicos, esses são considerados indispensáveis na docência porque dizem respeito à interação professor/aluno e a condução dos processos de ensino e aprendizagem em cada contexto histórico, político e social. Esses saberes pedagógicos estão ancorados tanto nas ciências dos que se debruçam sobre a constituição e o desenvolvimento humano quanto nas ciências sociais.

Pimenta (1997, p. 9-10) indica também a necessidade de observar com criticidade as contribuições da psicologia e da sociologia sobre organizações curriculares, ciclos de aprendizagem, métodos e sistematizações e a importância de construir esses saberes a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, que deve tomar a prática social e cotidiana dos atos educativos como fonte principal de investigação.

Então, saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos entrelaçados e contextualizados fazem parte da constituição e reconstituição da identidade docente principalmente se aliados a uma prática reflexiva, pois,

os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivos de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática (PIMENTA, 1997, p. 11).

Os saberes dos professores são fundamentados em sua experiência de vida dentro de cada contexto socioeducativo e nas interações humanas presentes no trabalho docente, em toda sua história num determinado tempo. Isto porque o tempo, ainda que subjetivo, contribui para compor a identidade do trabalhador, no qual o “eu” pessoal, em contato com o universo do trabalho, vai tornando-se um “eu” profissional, sendo necessárias condições sociais e políticas para que o trabalhador possa ter autonomia para desenvolver domínio sobre seu trabalho. Para avançar na constituição de uma identidade docente é necessário ser protagonista da sua profissão.

“Rearmada profissional” dos docentes, sua formação necessita de uma oposição frontal a qualquer manifestação, explícita ou oculta, da racionalidade técnica [...] com outros nomes e procedimentos, ao passado (competências, planos estratégicos, qualidade, eficiência, eficácia, entre outros), seja nos conteúdos curriculares, seja nas formas de gestão e controle técnico burocrático da educação e da formação (IMBERNÓN, 2010, p. 41).

Recuperar o controle por seu processo de trabalho é superar a fragmentação curricular que homogeneiza, mecaniza tarefas e desvaloriza o trabalho docente. É vivenciar seu papel em seu contexto educacional com participação na tomada de decisões com responsabilidade compartilhada e autonomia profissional.

Ser sujeito do seu constante processo de formação é vislumbrar novas perspectivas individuais e coletivas em uma educação mais politizada comprometida com a liberdade dos indivíduos em uma construção conjunta e reflexiva que ultrapassa aspectos técnicos e objetivos da educação envolvendo aspectos cognitivos, éticos, relacionais e emocionais dos docentes e do seu trabalho.

Diante disso, podemos identificar que os saberes profissionais dos professores de forma alguma podem ser categorizados como genéricos, mas são heterogêneos, plurais, provenientes de fontes e naturezas diferentes, constituídos no exercício próprio do trabalho como construção social. Assim, identidade docente como construção social é percebida pelos incontáveis fatores que em exercício mútuo convergem para a percepção individual que os docentes têm de si e de seus saberes,

estabelecendo de maneira consciente ou não significados que fazem parte de suas histórias de vida, suas condições de trabalho, contextos e discursos sociais interligados com a origem e transformações históricas sofridas pelo próprio trabalho docente.

Os processos de racionalização do trabalho docente analisados a partir das categorias identificadas no projeto Maratona do Conhecimento restringem os saberes docentes àqueles necessários à competência técnica, dependentes do conhecimento alheio, desvinculados da trajetória e história de vida do professor. Da mesma forma, propiciam uma identidade docente sujeita às prescrições e controle externo, restrita em criatividade e que se distancia da autonomia como necessária à complexidade do trabalho docente e essencial às significações sociais e políticas da profissão.

Entendendo que os saberes são suscetíveis a alterações, construídos e reconstruídos; singulares a cada docente e plurais em relação à docência, referenciamos na sequência desse texto as relações entre autonomia e profissionalidade docente para que a prática do ensino possa avançar para além da reprodução considerando o ensino de indivíduos concretos em contextos sociais e políticos instáveis e desiguais.

### 3.2 Autonomia e profissionalização docente

Sabemos que o termo autonomia está presente nos discursos educacionais das últimas décadas, sendo uma característica basilar para cumprir um dos objetivos da educação para a cidadania: formar sujeitos autônomos. Esta autonomia insere-se tanto no campo da discência como da docência, ponto no qual trabalharemos a seguir.

De acordo com Contreras (2002) a realização de tarefas rotineiras, descontextualizadas e surgidas a partir da divisão do trabalho, a submissão ao controle técnico e a desorientação ideológica são fatores que geram a perda da autonomia docente, ou seja, a perda de controle sobre seu próprio trabalho. Mais que isso, ocorre o distanciamento entre profissão e profissionalização.

Para compreendermos melhor esta questão, Garcia et al. (2005) argumenta que profissão se refere a atividades especializadas, que possuem um corpo de saberes específicos com códigos e normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho. E a profissionalização pode ser entendida como a

posse desses saberes exclusivos.

No entanto, na educação, a diversidade na profissão docente em decorrência da qualificação profissional (formação docente, licenciatura, pós-graduação), da modalidade de ensino para atuação docente (educação infantil, ensino fundamental, ensino superior), ou da área técnica/administrativa do ensino, e ainda quanto a dedicação à pesquisa é um fator de incertezas quanto à profissionalização.

Como consequência, de acordo com Contreras (2002, p.63-64) "quem detém o *status* de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional" e em menor escala o professor, propriamente dito.

Uma das razões centra-se na relação existente entre autonomia e profissionalização, o docente, em sua atuação como reprodutor do conhecimento elaborado na academia não exerce autonomia, mas heteronomia.

Para o desenvolvimento do trabalho educativo em suas dimensões, a autonomia configura um aspecto central, no entanto, dependendo das concepções ideológicas de profissionalidade docente aparecem possibilidades ou limites para sua efetivação.

De acordo com Garcia et al (2005) o profissionalismo clássico fundamenta-se nas "certezas científicas", padrões e ética para o exercício da profissão, sendo a relação com a comunidade uma questão de submissão ao conhecimento técnico dos profissionais.

Tal perspectiva fundamenta-se na existência de um conhecimento especializado, baseado em "certezas científicas"; em uma cultura técnica partilhada por todos; em órgãos reguladores dos aspectos ético-profissionais; e, por fim, na auto-regulação como controle sobre as formas de ingresso na carreira e as políticas de formação, sobre os aspectos da ética e sobre os padrões para o exercício prático da profissão (GARCIA et al., 2005, p.47).

Apoiado em Schön (1983), Contreras (2002) destaca que a ideologia do profissionalismo técnico se fundamenta na concepção de ciência aplicada, na qual diagnóstico e solução dos problemas é instrumental mediante aplicação dos conhecimentos teóricos procedentes da pesquisa científica. Esse modelo entende o profissionalismo docente ancorado na racionalidade técnica, que concebe de forma positivista o conhecimento e por isso visualiza fins fixos e bem definidos para a

educação. Cabe ao docente a aplicação de técnicas derivadas do conhecimento especializado: metodologias de ensino, gestão da sala de aula e avaliação da aprendizagem como meios para atingir os fins desejáveis.

[...] assumir o modelo de racionalidade técnica como modelo de profissionalidade significa assumir uma concepção “produtiva” do ensino, isto é, entender o ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos predeterminados (CONTRERAS, 2002, p.96).

Para o alcance de resultados predeterminados o docente utiliza uma autonomia ilusória na medida em que o profissional técnico não utiliza criatividade diante das incertezas e age na aplicação de soluções disponíveis para problemas já formulados.

Garcia et al. (2005, p.51-52) estabelece que quando as atividades profissionais são diretamente relacionadas à prática do ensino, ao saber fazer na sala de aula, ainda que com algumas propostas de diálogo entre teoria e prática abrangendo o contexto social dentro e além da escola, mas cujo objetivo final é a busca para que resultados específicos do sistema sejam atingidos; a autonomia também é ilusória. Isso porque os docentes são influenciados ao autogerenciamento excluído qualquer poder de decisão sobre currículo e finalidades da educação em sua amplitude social e política.

A docência de resultados, reprodutiva e estereotipada é confundida com profissionalismo e a autonomia baseada no profissionalismo clássico ou técnico não é efetiva, sendo inadequada e insuficiente diante dos desafios educativos, da singularidade das situações, dos problemas de ordem moral e da complexidade dos contextos onde a prática profissional acontece.

Diante desse conceito de profissionalidade, de acordo com Contreras (2002, p. 102), o docente aplica métodos e para atingir objetivos preestabelecidos sem questionar sobre o ensino, e “sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista”, como se houvesse previsibilidade em toda ação docente.

Identifica-se nesse ponto, convergência com o projeto Maratona do Conhecimento, com relação ao perfil docente de profissional técnico submisso e dedicado ao atingimento dos resultados elaborados por outros, privado do exercício pleno de sua autonomia.

Para resolver esse paradoxo, Contreras (2002) indica uma ressignificação da

profissionalidade integrando qualidades do trabalho docente como profissão educativa: compromisso moral, relação com a comunidade e competência profissional que são compostos e realizados de muitas formas dependendo do indivíduo, do contexto educacional e mediante o exercício da autonomia docente.

Compromisso moral tem a ver com o comprometimento do professor com a valorização dos seus alunos como pessoa, seu desenvolvimento e aprendizagem como finalidade educativa. Envolve também o reconhecimento dos valores educativos da própria atuação prática e a superação em uma contínua melhoria no trabalho de ensinar pessoas concretas.

Escolas são instituições educativas de preparação para a vida, e como tal, reflexões e práticas sobre igualdade/desigualdade, liberdade e justiça fazem parte de uma educação para o desenvolvimento político e de consciência social, isso se dá em uma relação com a comunidade:

Se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar. Na medida em que a prática escolar pode estar desempenhando algum papel na educação das pessoas, que tenha algum efeito sobre suas vidas futuras, estamos falando de problemas nos quais a pretensão da justiça e da igualdade social pode ter um significado intrínseco à própria definição do trabalho docente (CONTRERAS, 2002, p. 81).

Ainda com relação a dimensão social e política do ensino, para Hypolito (1999) o profissionalismo significa também a melhoria da qualidade social do ensino a partir da participação consciente da comunidade e sua constituição diversificada.

Assim, as comunidades, grupos e movimentos sociais têm que ser auscultados quanto à qualidade social da educação — não sendo reduzidos a “clientes”, como quer o neoliberalismo, mas como agentes que possuem identidades de raça, sexo e classe que, muitas vezes, podem colidir com as identidades construídas pelos docentes. Dessa maneira, a profissionalização tem que incluir o senso político de lidar com a ideia de que as definições de currículo, conteúdos e métodos, devem resultar menos da sabedoria iluminada do profissional e mais das inter-relações com as realidades culturais nas quais se circunscreve o ato educativo (Hypolito, 1999, p. 98-99).

Contreras (2002) concebe que competência profissional abrange o

conhecimento do que se ensina, aspetos da cultura e recursos para a ação didática, mas transcende o sentido puramente técnico do ensino. Juízos e decisões profissionais são efetivos quando há reflexão pautada na experiência e no conhecimento profissional; compromisso ético e social são desenvolvidos e fundamentados na competência profissional.

Da mesma forma, ao ser o ensino uma prática social cuja realização não depende só das decisões tomadas pelos docentes em suas salas de aula, mas de contextos mais amplos de influência e determinação, a competência profissional deve ser colocada em relação com a capacidade de compreensão da forma em que estes contextos condicionam e mediam seu exercício profissional, bem como com a capacidade de intervenção nesses âmbitos (CONTRERAS, 2002, p. 84).

Análise e reflexão sobre o conteúdo, os contextos e a prática da profissão além da sala de aula, o compartilhamento e intercâmbio com outros professores e suas diferentes formas de interpretar e viver a realidade escolar, os vínculos e a sensibilidade com o outro, a consciência das contradições presentes no ensino produzem o exercício e o desenvolvimento das competências complexas requeridas a profissionalidade docente.

Nesse sentido, o trabalho educativo a partir de incertezas, conflitos e imprevistos é imperativo para pensar a docência como prática reflexiva a partir da perspectiva do professor pesquisador que idealiza perspectivas para compreender as peculiaridades das situações conflituosas por meio do confronto do seu conhecimento tanto profissional quanto tácito em meio a um processo da sua própria prática contextualizada socialmente.

A prática profissional reflexiva está guiada por valores profissionais que cobram autêntico significado não como objetivos finais que devam ser conseguidos como produto da ação, mas como critérios normativos que devem estar presentes e ser realizados no próprio desempenho profissional (CONTRERAS, 2002, p. 112).

A singularidade presente nos processos educativos é muitas vezes incompatível com a uniformização dos mesmos, assim o professor pesquisador analisa sua própria prática a partir do conhecimento profissional e das experiências acumuladas em sua trajetória prática.

A profissionalidade desenvolvida a partir da perspectiva reflexiva compreende

o contexto no qual está inserida, que apresenta controvérsias ideológicas, diferentes interesses, valores e conflitos sociais sobre o sentido do ensino. A autonomia docente faz-se presente em sua participação e argumentação elaborada em razão de sua experiência e formação colaborando com o diálogo público e social.

O profissional reflexivo concebe autonomia como responsabilidade moral individual buscando equilibrar independência na resolução criativa das adversidades educativas e responsabilidade social.

Há diversas maneiras de perceber as circunstâncias profissionais, pois nem todos professores consideram conflituosas as mesmas situações, nem resolvem as incertezas da mesma forma com base nos mesmos valores ou princípios, o que faz parte da diversidade da prática profissional e também da autonomia docente.

Como outro modelo de docência, Contreras (2002) apresenta o profissional crítico reconhecendo fatores sociais e institucionais oriundos de uma sociedade não somente pluralista, mas estratificada e desigual que condicionam a prática educativa.

Fundamentado nas ideias de Giroux (1990) percebe os professores como intelectuais críticos capazes de ir além das experiências e práticas diárias da docência como fonte de reflexão. Docentes que tentam compreender os referenciais políticos e sociais implícitos ao contexto escolar e buscam emancipação constituindo sua prática profissional a partir da consciência política objetivando um ensino guiado por valores de justiça e igualdade que possibilitem transformação social.

O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive e vida. Atuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam se abrir a potencial transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social (GIROUX, 1991, p. 90 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 159).

Diante desse perfil, o profissional intelectual crítico perscruta para encontrar o “oculto”, aquilo que está “por trás” e sustenta valores e ideologias apresentadas como naturais, mas que possuem uma origem histórica e social construída.

Autonomia docente aproxima-se do conceito de emancipação, de consciência crítica e independência das convicções e propósitos alheios que possibilita construção da própria identidade e sua prática docente. Pode ser vivenciada em um processo

individual, mas também coletivo de superação das distorções ideológicas e busca pela transformação institucional, social e política da educação.

De acordo com Kincheloe (1997, p.11) é necessário examinar as forças sociais e históricas que têm moldado o professor e entender quem se beneficia e quem é punido quando ele é definido por determinadas formas. Docentes podem então restabelecer o conceito de sua profissão de maneira consistente com os ideais da democracia e a dignidade da profissão em si.

As possibilidades de investigação das identidades, dos saberes e da profissionalização docente são múltiplas em razão das inúmeras variáveis que abrangem condições de formação e atuação profissional do indivíduo, multiplicidade de contextos sociais, culturais e discursivos constituintes dessas identidades e a complexidade presente nas contradições e nos processos do efetivo trabalho docente.

Embora os modelos de profissionalismo reflexivo, crítico, comprometido moral e socialmente possam contribuir para uma melhor compreensão sobre a constituição da identidade e autonomia docente abordar esses aspectos nessa pesquisa teve a intenção de compreender categorias analíticas cuja pretensão tem sido identificar se essas características do perfil docente foram requeridas na Maratona do Conhecimento e desenvolvidas na formação continuada dos professores.

Contudo, devido às concepções fundantes e ao formato da Maratona do Conhecimento estruturada para fins específicos e resultados pontuais acarreta implicações para a constituição profissional do docente reflexivo e crítico a partir de sua prática pedagógica, da escuta das identidades do outro, das relações existentes em cada contexto, em cada realidade social e cultural, bem como exercer sua capacidade de intervenção diante do compromisso moral e da competência profissional.

Conhecer e analisar políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação permite compreender as premissas e os atores envolvidos. A intenção do próximo tópico é destacar implicações e possibilidades que podem apontar caminhos de reflexão sobre a formação continuada dos professores, que permita, em um processo contínuo, aos docentes o restabelecimento do conceito de sua profissão em uma construção individual e compartilhada.

### 3.3 Formação continuada e a constituição da autonomia e profissionalização docente

Sabemos que a formação continuada de professores possui uma natureza complexa e pode ser explorada por diferentes perspectivas, enfoques ou dimensões. Não configura um aspecto novo, pois já tem sido discutida e organizada há décadas, com propostas, ênfases e conceitos concebidos em cada momento histórico, social e político realizado com adesões e resistências.

Propomos nesse estudo retomar caminhos da formação continuada docente buscando elencar aspectos de uma formação permanente que contribua para a constituição de uma perspectiva de profissionalização intelectual crítica docente cuja autonomia pressupõe consciência das suas atribuições sociais.

A formação continuada pode partir da intenção do próprio professor que já desenvolve sua atividade profissional na educação e recorre à locais de produção do conhecimento buscando o desenvolvimento profissional e constituição de sua identidade docente.

Pode também ser proposta pela gestão de determinado sistema de ensino, seja da rede federal, estadual, municipal ou da própria instituição de ensino e ainda pode ser desenvolvida pelas Universidades através dos projetos de extensão.

Nesses projetos de extensão acontecem as parcerias com os sistemas de ensino da educação básica com o intuito de estabelecer redes de apoio ao professor aliando ao ensino uma conversa entre teoria e prática por meio de diversas abordagens metodológicas, incluindo cursos, seminários, palestras, oficinas e grupo de estudos; como o caso das ações de formação continuada desenvolvidas com os professores no município de Pato Branco no recorte histórico para esse estudo, de 2013 à 2019.

Parece haver consenso, nos dias atuais, sobre a necessidade de se elevar o nível do desenvolvimento profissional dos professores integrando atualização teórico-científica e fortalecimento da prática profissional. Cobram-se das instituições formadoras a concepção e o desenvolvimento de programas de formação continuada que articulem o aprofundamento no campo dos fundamentos políticos, sociais e pedagógicos da educação escolar, o domínio dos conteúdos das áreas de conhecimento e suas didáticas especiais, com temáticas relevantes e desafiadoras da realidade escolar, identificadas mediante um trabalho conjunto com os sistemas de ensino e seus professores.

O fato é que reciclar, aperfeiçoar, renovar, atualizar, entre outros, são aspectos que envolvem a busca contínua pelo conhecimento profissional. De acordo com Imbernón (2010, p. 19) a institucionalização da formação continuada nasce com a intenção de atualizar os professores, facilitando o aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, adaptando-a as necessidades presentes e futuras.

Essa institucionalização reforçada por pesquisas positivistas e quantitativas potencializou modelos de treinamentos padronizados concebidos sob uma racionalidade técnica, desvinculados dos contextos das escolas com base em soluções generalizadas para um saber fazer, pouco úteis para a formação da identidade e autonomia docente.

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afimco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

Nessa direção, a formação continuada passa a ser oferecida em descompasso com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola, os quais não participam das decisões acerca dos processos de formação. Há pouca relação entre o programa desenvolvido e as ações cotidianas, geralmente ações pontuais que não preveem acompanhamento e apoio sistemático à prática docente e mesmo na possibilidade de avanços, há descontinuidade no processo.

Outro aspecto presente na formação continuada uniformizada que procura atender problemas genéricos é que às vezes centra-se na docência, outras vezes, no docente. No entanto, o trabalho docente não se separa de quem o exerce nem tampouco do contexto onde é exercido.

Assim como Pimenta (1997, p. 11), Candau (1996, p. 143) argumenta que para repensar a formação continuada é necessário ter como base o reconhecimento e a valorização do saber docente e a escola como espaço de trabalho e formação. A perspectiva de formação crítica reflexiva apresenta um paradigma de construção do pensamento autônomo em constante constituição da identidade docente por considerar indissociáveis, além do desenvolvimento profissional, o desenvolvimento pessoal e ainda o desenvolvimento do *locus* de trabalho, a própria escola.

A formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica a gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua (PIMENTA, 1997, p. 12).

As instituições escolares são ambientes de trabalho, de produção de saberes e de identidades principalmente quando os professores, como sujeitos exercem criticidade e participação na sua própria formação continuada desde sua concepção até a execução. Participar do processo aliando o cotidiano profissional e pessoal vai gradativamente constituindo o trabalho docente, sua identidade e fortalecendo a sua profissionalização.

Na constituição contínua da identidade docente os conhecimentos a que os professores têm acesso por meio da formação continuada são incorporados em função de complexos processos que não são apenas individuais e cognitivos, mas socioafetivo e culturais.

Imbernón (2010) considera que individualidade docente é necessária, por haver momentos em que o professor precisa repensar seu projeto de vida e analisar sua prática profissional sozinho. No entanto, o individualismo pode ser algo negativo quando produz o isolamento e o afastamento ao invés do trabalho compartilhado e colaborativo. Para ele,

o isolamento deve ser evitado como um dos grandes males da docência. Nele os membros da comunidade educativa assumem condutas e hábitos de trabalho em que prevalece o individualismo, a falta de solidariedade, a autonomia exagerada ou mal-entendida e a privacidade (IMBERNÓN, 2010, p. 67).

Ele reconhece que o trabalho colaborativo entre os docentes não é fácil, até mesmo porque a própria organização escolar acaba por favorecer o trabalho isolado, por isso a importância da formação continuada que envolva saberes e dificuldades docentes compartilhadas capaz de promover empatia, desenvolvimento social e afetivo.

Um clima e uma metodologia de formação que coloquem os professores em situações de identificação, de participação, de aceitação de críticas e de discrepância, suscitando a criatividade e a

capacidade de [...] respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados, com distintas ferramentas e com um caráter aberto e gerador de dinamismo e de situações diversas (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

Nóvoa (1997, 2002) é outro pesquisador que demonstra em suas investigações a importância da interação docente na formação continuada e as consequências dessa participação reflexiva na construção dos seus saberes, identidade e profissionalização.

A formação continuada de professores parte da reflexão crítica sobre as práticas em uma atividade permanente de reconstrução da identidade pessoal, do desenvolvimento profissional e ainda da constituição da própria escola que ocorre na interação dinâmica de experiências e no compartilhar saberes. Assim, “o espaço da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (NÓVOA, 2002, p. 36).

Considera-se essencial que os professores participem de todo o processo desde o planejamento da formação, sua execução e análise dos seus resultados, tendo suas opiniões consideradas em uma aproximação da prática no sentido de abrir possibilidades para criar alternativas de mudança no próprio contexto que a educação acontece.

Somente quando os professores participam conjuntamente dos processos envolvidos na formação continuada começam a visualizar que o programa formativo poderá produzir possíveis mudanças na prática repercutindo nas situações reais de aprendizagem de seus alunos, e assumem um maior protagonismo em seu trabalho.

Desse modo é possível avançar para além da padronização formativa que traz consigo a falsa ideia de igualdade, pois cada professor pertence a um tempo diferente de vida, de desenvolvimento da profissão docente, de raízes históricas, de contexto social e econômico, de necessidades e desafios vinculados a sua própria prática que precisam de observação, reflexão e que podem vir a constituir a autonomia docente.

Uma das fontes mais fecundas da autonomia é constituída pelo conhecimento. Saber pensar, desconstruir e reconstruir soluções, mesmo que sejam passageiras, aptas a serem revistas e reconstruídas novamente por meio da pesquisa, da elaboração própria oriundas da habilidade de argumentar e contra-argumentar.

No entanto, não podemos deixar de mencionar, que as diferentes identidades docentes também manifestam desafios e contradições na educação. No mesmo

ambiente escolar, encontramos professores com interesse em construir e possibilitar acesso ao conhecimento, mas, também nos deparamos com práticas pautadas em saberes estanque. O que esperamos é o avançar de tudo isso, ou seja, o docente que veja o conhecimento como reestruturável, remexível, como fonte e base da construção e do exercício da própria autonomia docente que pode encontrar caminhos para a autoformação.

Esse processo de autoformação é constante e parte determinante da construção da identidade docente a partir das tendências investigativas características do professor político, que sob determinadas condições sociais, discursos e formas de controle que o cercam, encontra possibilidades de resistência e superação.

Outro aspecto relevante na constituição da identidade e autonomia docente refere-se ao fato de que os docentes em seu desenvolvimento profissional estão em fases diferentes que poderiam ser consideradas na elaboração dos procedimentos formativos, em razão dos propósitos da formação continuada.

De acordo com Gatti (2009, p. 226) ao professor no início da carreira que está aplicando os conhecimentos e capacidades adquiridos na formação inicial, poderia observar suas dificuldades e compartilhar com os docentes mais experientes. O professor mais avançado em sua constituição profissional, poderia propor um repertório de estratégias diversas que o auxiliam em sua prática e ser encorajado e apoiado a ampliar e diversificar esse repertório. Em um nível profissional mais avançado estaria aquele professor que tem competência para gerar inovações, encontrar soluções para problemas mais complexos e exercer funções de acompanhamento tutorial de seus pares, fortalecido pelo acompanhamento de instituições formadoras.

Repensar a formação continuada permite olhar o professor sob outro ângulo, não mais como alvo, objeto da formação, mas como sujeito e nesse sentido perfeitamente compatível com a constituição da sua identidade docente individual e coletiva.

A mudança no futuro da formação continuada deve estar na condição de que os professores assumam ser sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional, sem ser um mero instrumento nas mãos dos outros (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

Identidade docente, para Imbernón (2010) se estabelece individual e coletivamente em um processo que envolve aspirações e realidades diante do trabalho docente nas instituições escolares vinculado às experiências de vida, ao que acreditam ser professores, ao que fazem e como fazem. Identidade docente,

é a capacidade do indivíduo (ou do grupo) de ser objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que queríamos ser; entre o que fomos no passado e o que hoje somos” (IMBERNÓN, 2010, p. 82).

Gatti (2009), Imbernón (2010) e Cunha (2013) concordam que a participação efetiva do professor em sua formação permanente os torna sujeitos que ressignificam às experiências de formação a partir da sua história, seu momento na docência, seu contexto,

Reconhece-se que essa experiência inclui as trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais em um amálgama de possibilidades de construção da profissionalidade docente, sendo entendida como a profissão em ação. (CUNHA, 2013, p. 8).

Aproximar a formação dos professores e do seu contexto permite distanciamento de uma formação estritamente disciplinar e focada em situações genéricas escassa de oportunidades de construções para questões reais e singulares. Ao invés disso, intensifica uma cultura formadora, que introduz perspectivas e provoca reflexão sobre processos práticos da docência e suas aproximações teóricas valorizando as relações entre os professores, seus processos emocionais e atitudinais.

Quanto mais complexa e técnica é uma sociedade, maior é a importância do ser humano e dos vínculos que ele estabelece (IMBERNÓN, 2010, p. 110). Uma formação continuada realizada a partir da complexidade docente e dirigida para ela, amplia a confiança na capacidade de produzir conhecimento pedagógico, aumenta as chances de diálogo nas trocas entre pares e como consequência, o trabalho compartilhado promove mudança de relações de poder nas instituições educacionais, o desenvolvimento profissional coletivo e a autoformação.

Esse trabalho de compartilhar seus acertos e erros, possibilidades de impossibilidades, aproximações e distâncias entre teoria e prática dentro da formação

continuada propicia o estabelecimento de vínculos afetivos, a expressão das próprias emoções, o reconhecimento e a atitude empática ao se deparar com os sentimentos e as emoções dos outros como seres em processo de humanização e desenvolvimento da autoestima docente.

Consciência da condição humana oportuniza o autoconhecimento e o reconhecimento do outro em relações de respeito ao próximo, consideração às diferenças mesmo em meio a situações conflituosas originadas na diversidade de ideias e idiosincrasias entre os docentes.

Os indivíduos que trabalham com educação devem saber se respeitar e se confrontar, para construir alternativas em conjunto. Constituem um coletivo que trabalha com pessoas e, para criarem nos alunos um espírito transformador, devem buscar gerá-lo no seio da instituição escolar (IMBERNÓN, 2010, p. 71).

A constituição dessa consciência perpassa a formação continuada estendendo-se para a sala de aula, mas relações interpessoais com os alunos, seus familiares, sua cultura em um processo de integração social entre o que é distinto afastando-se da noção antagonista de ganhadores e perdedores na educação.

Humanizar os indivíduos, sejam alunos ou professores faz parte da complexidade do trabalho docente que se constitui simultaneamente em sua identidade. Porém, o sentido e a natureza da atividade docente no ato de ensinar é a condição para o reconhecimento e a plena valorização do trabalho material desenvolvido.

é imprescindível o desenvolvimento das capacidades que são requisitadas e mobilizadas por aquilo que identifica a profissionalidade do professor, ou a essência concreta de sua prática social. Tratando-se de atividade docente, muitas são essas capacidades, mas, dentre elas, destacamos especialmente uma, posto considerá-la condicionante das demais, qual seja, a capacidade para ensinar (MARTINS, 2010, p. 28).

Outra forma de ver a educação e a formação de professores abrange a criação de redes e estruturas organizadas abertas a comunicação entre os professores, a observação mútua, aos relatos profissionais, troca de experiências, a leitura, interpretação, atualização em todos os campos da educação, possibilitando acompanhar processos, refletir e intervir sobre as práticas.

Encontrar caminhos para em conjunto corroborar com a construção da

profissionalidade docente a partir da análise e compreensão sobre o que está ocorrendo diante das especificidades das áreas do currículo, sobre a implantação das novas tecnologias da informação e das mudanças do contexto social e político que estão implícitas e pouco a pouco vão sendo assumidas nos discursos e na organização das instituições escolares.

A formação continuada precisa auxiliar os professores a identificar as teorias que fundamentam suas práticas, revisitá-las e compreendê-las melhor ou substituí-las, caso já não combinem com suas realizações diante da realidade cotidiana. Dessa forma, para Imbernón (2010, p. 48) os conceitos mais tradicionais de formação continuada como atualização científica, didática e psicopedagógica de sujeitos ignorantes estariam sendo abandonados.

Pelas concepções e pesquisadores retomados até aqui é possível compreender que a construção da identidade e da profissionalização docente não acontece pela via da formação técnica, conceitual e genérica. A formação continuada deveria propor e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente no contexto das instituições educacionais, de tal maneira que lhes permitisse examinar suas teorias subjacentes, seus pressupostos ideológicos e comportamentais que envolvem valores, atitudes e emoções e são alicerces de sua prática.

A ideia de continuidade na formação docente pressupõe acompanhamento e apoio durante o tempo que for preciso para que as reflexões individuais e coletivas sejam incorporadas a profissionalização crítica docente e ao processo educativo e que paulatinamente entre progressos e recuos continue seu trajeto na melhoria da aprendizagem dos alunos e nas transformações que podem reduzir as desigualdades sociais.

Para que a composição da identidade docente contemple autonomia não restrita ao fazer pedagógico em sua sala de aula, mas na amplitude do entendimento sobre o papel social e político que pode concretamente ser desempenhado pela escola o formato da formação continuada e o profissional formador são de relevante importância.

O paradigma do treinamento, do aperfeiçoamento docente deverá ser substituído por espaços abertos ao comportamento reflexivo, ao questionamento e ao desenvolvimento, no qual os professores possam ser protagonistas que pensam, organizam e avaliam sua própria formação. Nesse sentido, a formação continuada transcende o ensino para atualização técnica, científica, pedagógica.

Cabe ao formador, de acordo com Cunha (2013 p. 12) pesquisar e compreender o docente em seu contexto de atuação, reconhecendo-o como produtor de saberes que ao mesmo tempo é produzido em condições objetivas de existência e profissionalização. Imbernón (2010, p. 95) acrescenta que compete ao formador ajudar a transformar a necessária reflexão docente acadêmica em uma reflexão social e sobre o desenvolvimento dos alunos e, assim, fomentar relações verdadeiramente democráticas em sala de aula.

Há uma expectativa sobre as possibilidades que os novos modelos de formação continuada docente auxiliem e apoiem o professor na construção de conhecimentos que possa prover iniciativas e recursos para enfrentar os problemas do ensino, ao mesmo tempo que sejam úteis na constituição de sua postura reflexiva e crítica sobre sua atuação docente em condições sociais heterogêneas e incertas.

A depender não apenas da proposta de formação de professores, mas de uma série de outros fatores como condições de trabalho, salário, estrutura, níveis de envolvimento e decisão e políticas públicas de incentivo à profissão o desenvolvimento da identidade e autonomia docente é privilegiado ou impedido, como esclarece Imbernón (2010),

No entanto, não podemos evitar o pensamento de que a formação continuada dos professores não pode se separar das políticas que incidem nos docentes. Se queremos que tal formação seja viva e dinâmica, além de útil, é claro, devemos uni-la a uma carreira profissional ou a um estatuto da função docente que inclua incentivos profissionais e promoções, verticais em diversas etapas e horizontais em uma mesma etapa, e que recompense ou, ao menos, não castigue aqueles que se dedicam mais para um melhor funcionamento das instituições de ensino e de sua prática docente, não apenas de forma individual, mas, também, coletivamente (IMBERNÓN, 2010, p. 45).

De acordo com Cunha (2013) iniciativas e propostas para formação continuada do professor como reflexivo, pesquisador, ou ainda, nas palavras dela, “professor aprendente”, apontam relevâncias e silêncios. Relevâncias no sentido do reconhecimento do docente como produtor de saberes e valor à sua profissionalização e silêncios quanto as questões inerentes ao âmbito filosófico, sociológico e político da profissão.

Percebe-se uma ausência de temas relacionados às políticas públicas e de carreira, às dimensões filosófico-políticas da docência, à

dimensão sociológica do trabalho do professor e algumas outras que compõem o espectro de temas relacionados ao campo. (CUNHA, 2013, p. 13).

Reconhecer o trabalho docente como fonte de saberes e a complexidade da docência sempre sob a influência de contingências contextuais configura um mérito da epistemologia da prática.

Essas dimensões filosóficas, sociológicas e políticas da docência juntamente com a epistemologia da prática, ou seja, a consciência e reflexão sobre as experiências e situações de ensino dos professores além de serem insumos para o desenvolvimento individual auxiliam na constituição de uma autonomia docente e profissionalidade crítica.

A partir desse panorama, e da constatação das contradições presentes na profissão docente, grande responsabilidade da formação continuada está em interromper esse silêncio; propiciar condições para o debate e a reflexão em grupo, trazendo elementos para superar as situações de condições de trabalho, alienação profissional, dando espaço para a autonomia profissional compartilhada e contextualizada.

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (SEVERINO, 2002, p. 11).

As relações humanas e políticas também são possibilidades do trabalho educativo na humanização dos indivíduos, que almeja ação criadora e transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

A melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. Fatores como contexto político e social, salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola são igualmente importantes. Não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação.

Elaborar e executar projetos para uma política pública que vislumbra a melhoria da qualidade na educação, além de considerar o contexto social, histórico e econômico tanto local quanto nacional, deve abranger aspectos extra e inter escolares.

Nesse sentido, os docentes fazem parte da melhoria da educação e são necessárias e imprescindíveis políticas públicas de continuidade que possam ser elaboradas, implantadas, avaliadas e reorganizadas para dar suporte ao trabalho docente na perspectiva do desenvolvimento da autonomia dos professores frente à sua profissão e o desenvolvimento de sua emancipação política.

Concordamos com Imbernón (2010) cuja ideia central deve ser uma formação continuada

que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores aprendam com a reflexão e análise das situações problemáticas dos cursos de formação de professores e para que partam das necessidades democráticas do coletivo, a fim de estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições educacionais, os projetos de mudança o trabalho colaborativo (IMBERNÓN, 2010, p. 42).

Por isso, a necessidade de um novo paradigma que rompa os limites do determinismo e da naturalização das injustiças diante das políticas de formação docente. De maneira semelhante, é importante para a formação continuada, o repensar sobre a complexidade da docência e a amplitude da constante constituição da identidade.

É muito difícil para aqueles que estão fora das escolas melhorar a qualidade do que estas proporcionam [...]. É a qualidade dos próprios professores e a natureza do seu compromisso para mudar o que determina a qualidade do ensino e da melhoria da escola. Os professores são, em geral, pobres realizadores das ideias dos outros. O desenvolvimento dos professores é, por conseguinte [...] uma pré-condição para o desenvolvimento do currículo. Sua compreensão, seu sentido de responsabilidade, seu compromisso para proporcionar de maneira efetiva experiência educativa para seus alunos, aumentam significativamente quando eles são os proprietários das ideias e os autores dos meios pelos quais essas ideias se traduzem em prática na sala de aula (MACDONALD, 1991, p. 3 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 129).

Gatti (2009, p. 225) apoiada Vaillant (2007) afirma que a demanda contemporânea para a qualidade da educação não possui muitas receitas fixas, mas

ela destaca ingredientes fundamentais: atenção ao contexto social e cultural do professor, condições de trabalho, valorização profissional e gestão com acento na participação democrática e nas responsabilidades das equipes dirigentes da administração central e intermediária, aos quais se poderia acrescentar o fator de políticas integradas e sustentáveis. Questões relevantes quanto à formação continuada de professores encontram-se nos desdobramentos desses ingredientes.

Retomando nesse momento, o objetivo geral dessa pesquisa de analisar as implicações conceituais do projeto Maratona do Conhecimento como política pública para melhoria da qualidade na educação na rede municipal de ensino no estabelecimento do perfil profissional e caracterização do trabalho docente percebemos que a qualidade na educação precisa da efetiva participação docente.

No entanto, parece insuficiente deixar toda essa responsabilidade e peso sobre os ombros docente. É necessário fomentar a construção de uma identidade docente tanto individual quanto coletiva alicerçada na autonomia própria de uma atuação profissional crítica e estabelecer relações entre professores e sociedade construídas sob o reconhecimento, apoio e interação na criação de políticas públicas de combate à desigualdade social.

Concordando com Dourado e Oliveira (2009, p. 210-212) a qualidade na educação contempla aspectos fundamentais pertencentes as dimensões intra e extraescolares que articulados pelas políticas públicas possibilitam “escola de qualidade para todos”: dar atenção para aspectos heterogêneos da dimensão socioeconômica e cultural e estabelecer ações direcionadas à superação das desigualdades e ao resgate social; promover a democratização dos processos de organização, gestão, currículo, processos formativos, planejamento pedagógico e avaliação; investir recursos públicos para melhorar as condições materiais e estruturais as escolas; fortalecer autonomia profissional através da participação na escolha do diretor, na organização da formação continuada, na discussão das condições de trabalho dos profissionais da escola e na estruturação dos planos de carreira.

Ampliar a qualidade na educação, portanto, é repensar a função social da escola e do ensino que claramente ultrapassa os limites de um currículo padronizado, do reencantamento de uma dinâmica pedagógica, da meritocracia baseada em resultados e de uma formação continuada apoiada na racionalidade técnica.

Trazer esses apontamentos sobre a formação continuada, é fundamental para

compreendermos que esta formação, quando bem estruturada teórica e praticamente, pode favorecer um perfil docente para os enfrentamentos das questões sociais e de mercado, justamente as que estão dispostas no Projeto Maratona do Conhecimento.

Também diferente do que se almeja com o projeto aqui analisado por meio dos editais e regulamentos disponibilizados, qualidade da educação se vincula às esferas históricas, econômicas, culturais, sociais e políticas da sociedade. Vincula-se aos diferentes espaços, atores em seus processos formativos e constituintes de sua identidade profissional com autonomia, decisão e responsabilidade compartilhada, em seus diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de educação e formação de homem que, conscientemente se produz ou reproduz ao estabelecer diretrizes para uma política pública municipal que indica o horizonte em que a educação se efetiva ou não como direito social. Assim, qualidade vai além da temática “reencantar a escola”, mas está ligada a pertencimento, participação e tomada de decisões, categorias as quais não baseiam a Maratona do Conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Melhorar a qualidade da educação tem sido um objetivo perseguido por muitos no decorrer da grande história da humanidade. Seja como instrumento para desenvolver capacidades técnicas úteis ao sistema produtivo, seja pela valorização do conhecimento para o desenvolvimento humano, social, científico e econômico, ou ainda como promotora da criticidade e autonomia para atuar na realidade social e política pela emancipação e liberdade.

Melhorar a qualidade da educação compreende visualizar o futuro com ações concretas no presente; conceber o trabalho educativo como a humanização dos indivíduos, possibilitando condições objetivas de consciência crítica e transformação social.

A intenção de analisar o projeto Maratona do Conhecimento que por duas gestões executivas consecutivas estabeleceu-se como um abrangente projeto municipal para melhorar a qualidade educacional de Pato Branco foi compreender as premissas que a sustentam e o perfil exigido ao docente, protagonista do projeto.

Por meio de um estudo bibliográfico e a escrita de uma análise descritiva buscamos compreender quais concepções políticas e teóricas fundamentaram a Maratona do Conhecimento e quais foram os saberes priorizados no trabalho docente. Procuramos identificar se esse perfil de docência concebido também pelas propostas de formação continuada municipais possibilitou a constituição de uma identidade docente autônoma e profissional.

Compreendendo a identidade docente flexível em constante processo de significação, intencionamos apresentar caminhos para uma formação continuada instigadora da reflexão e criticidade docente no fortalecimento da autonomia profissional.

Podemos pontuar algumas das conclusões a que chegamos com estes estudos, entendendo que são sempre parciais e provisórias, pois estabelecidas em determinado tempo a partir de recortes de um todo, podendo sempre demandar novos esforços de investigação.

Não há neutralidade na educação, nem tampouco nas políticas públicas que formulam diretrizes impregnadas de axiomas filosóficos e ideológicos que vão delineando o projeto de escola e o perfil de homem que se quer formar em

determinada sociedade e contexto histórico.

Defendidas como base da prosperidade humana, a liberdade individual e a competição criadora alimentaram o pensamento neoliberal na Inglaterra e na França sendo assumido pelas economias centrais e, por meio dos avanços tecnológicos, do estreitamento das relações políticas e de poder foram assumidas pelos organismos internacionais influenciando a América Latina e conseqüente o Brasil na constituição da gestão pública gerencial e, mais especificamente da gestão da educação.

Diante disso, finalidades, conceitos e concepções sobre educação foram gradativamente embasando as diretrizes educacionais brasileiras com pressupostos de que qualidade educacional poderia ser estabelecida a partir de um currículo padronizado e aferida por avaliações em larga escala permitindo controlar a eficiência e a eficácia do sistema educativo através da comparação de resultados, apresentação dos mesmos ao cidadão-cliente e responsabilização dos envolvidos.

Dentre outros, esses pressupostos configuram-se categorias de análise e foram identificados como bases conceituais sobre as quais se estabeleceu o projeto municipal Maratona do Conhecimento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura como política pública para medir e ampliar a qualidade da educação.

A análise mostrou que os sujeitos envolvidos na educação, principalmente alunos e professores e os elementos pertencentes a esse universo educacional como saberes, currículo, avaliação, profissionalização, formação continuada, entre muitos, são produzidos a partir de concepções vulneráveis ao contexto social, histórico e principalmente político que podem tanto constituir sujeitos reflexivos, críticos, conscientes e protagonistas de sua própria identidade e história na busca por uma sociedade igualitária e justa, quanto indivíduos treinados a desenvolver habilidades para competir em uma lógica já estabelecida de mercado, na qual vencedores ou perdedores se justificam e se responsabilizam sobre seus próprios méritos.

Um currículo utilizado como prática discursiva configura um instrumento de produção de sentido para a educação, pode projetar protagonismo e autonomia docente em um ensino e aprendizagem reflexivos, elementos constituintes da identidade e profissionalidade docente.

Por outro lado, para participar das avaliações municipais, estaduais e federais em larga escala previstas na Maratona do Conhecimento, coube ao professor conhecer o currículo escolar através dos descritores próprios à cada sistema

avaliativo, preparar seus alunos para o domínio desses conteúdos e orientá-los quanto ao formato como os mesmos seriam abordados nas testagens.

Esse currículo minimizado e aligeirado para atender aos padrões avaliativos dos testes em larga escala tem provocado um estreitamento de possibilidades educativas e tem sido focado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Essa receita impede o protagonismo docente no exercício do seu trabalho, da sua profissão na construção do ensino significativo para aqueles alunos, naquela classe, daquela escola inserida naquele contexto histórico e social. Impede a autonomia docente na escolha das áreas do conhecimento, dos caminhos didáticos e pedagógicos a seguir com sua classe a partir de uma análise e organização do tempo necessário para o desenvolvimento do currículo; impede as idas e vindas necessárias à aprendizagem, impede a construção do docente e sua identidade profissional ímpar feita de erros, acertos, perguntas, tentativas ou certezas, desafios reais do ensino.

A padronização curricular preparatória para as avaliações determina comportamentos e produz empecilhos para a produção de sentido social e emancipatório da educação fundamentada na descoberta, no conhecimento e nas relações.

Pretende-se uma educação omnilateral e transformadora alicerçada no conhecimento científico efetivada nas relações interpessoais com respeito às individualidades e aos contextos, voltada para o desenvolvimento pessoal e coletivo consciente da realidade histórica e política. Almeja-se uma educação desenvolvida em sua amplitude que permite avaliar como parte do processo do ensino e da aprendizagem, como ferramenta pedagógica de acompanhamento capaz de apontar inconsistências e caminhos. Porém, diante desse modelo de ênfase nos resultados, têm-se uma educação formatada e formadora.

Formatada no sentido de fabricada, estruturada como uma fôrma, um molde que estabelece um formato externo para que o conteúdo adquira suas dimensões; e formadora no sentido de criadora de indivíduos competentes a encaixar-se em um formato.

Os testes padronizados em larga escala podem ser comparados a essa fôrma que determina o currículo e conseqüentemente restringe e formata o trabalho docente retirando a possibilidade de avaliação integrada ao processo educativo e estabelecendo-a como instrumento para mensurar se o conhecimento do alunado cabe nas pré-estabelecidas fôrmas.

Professores e alunos são treinados a competir e os resultados são vistos como indicativos de competência, no sentido de ter capacidade de reproduzir, fruto de uma ideologia meritocrata de mercado. A avaliação estandardizada mede com sua fôrma se a escola preparou ou não, se o aluno aprendeu ou não, se o docente ensinou ou não e torna-se possível monitorar o desempenho dos indivíduos responsabilizando-os ou premiando-os.

Esse monitoramento e controle produz autorresponsabilização e intensificação do trabalho docente impelido pelas expectativas e pressões externas. Nesse sentido, mensurar pressupõe conhecer a eficiência e a eficácia da educação que acaba responsabilizando a docência sem levar em consideração questões sociais, culturais, econômicas intra e extra escolares.

Em um sistema educativo que privilegia competências competitivas facilmente se estabelecem princípios de individualismo e concorrência ao invés de respeito à individualidade e cooperação.

Além de observar as características do trabalho docente realizado para atender aos pressupostos da Maratona do Conhecimento, buscamos identificar qual perfil de docência foi concebido pelas propostas de formação continuada oferecidas na gestão educacional municipal de 2013 à 2019.

Por meio da análise da matriz formativa identificamos distanciamentos e aproximações do perfil docente que precisa cumprir com as tarefas da Maratona do Conhecimento.

Os distanciamentos aparecem em dois momentos: no cumprimento a outros programas de formação continuada estabelecidos pelo governo federal e nas propostas realizadas em parceria com o curso de Letras da UTFPR que privilegiou produção de saberes consolidados a partir da prática docente oportunizando reflexão e exercício autônomo da profissão.

As aproximações das ofertas de formação continuada com o perfil docente aparecem na abordagem estruturada da Maratona do Conhecimento: estudo do regulamento, das matrizes de referência e dos descritores componentes das avaliações em larga escala, das habilidades exigidas para cada ano escolar, da preparação docente para desenvolver os projetos interdisciplinares e demais atividades como, criação de jogos, *slogans*, biografias, entre outras. Aparecem também na intencionalidade de estabelecer metodologias, conhecidas como ativas, promotoras da interação professor, aluno e conhecimento, para instigar o docente a

“reencantar a rotina escolar”.

Dessa maneira, a matriz da formação continuada oferecida aos docentes aproxima-se do perfil de professor estabelecido para cumprir as exigências da Maratona do Conhecimento à medida em que se constitui externa ao contexto escolar, desarticulada dos indivíduos, de cada escola e dos saberes necessários à docência, da constituição de sua autonomia e profissionalização, reduzida ao exercício de competências técnicas.

Com a intensificação do trabalho docente a formação continuada parece seguir pelo modelo transmissivo, objetivando o domínio de competências para testes, desconsiderando modelos relacionais e participativos.

Executar currículo minimizado e formatado para os testes impede a adaptação, os avanços e recuos pertencentes à constituição da identidade profissional docente capaz de tomar decisões assertivas ou não, dignas de reflexão e pesquisa.

Não há professores iguais, cada um tem seu conhecimento profissional docente: científico, pedagógico e reflexivo sobre a profissão docente, o fazer docente, a decisão para agir como docente, mesmo com dúvidas devido às diversas situações cotidianas apresentadas.

Defendemos a importância da constituição de uma identidade docente autônoma e profissional cujo objetivo é a formação humana, do sujeito com conhecimento científico, histórico e social para a vida.

Nesse sentido, compreendemos que a formação da identidade docente é processual, social e dialética envolvendo aspectos individuais, saberes e experiências da profissão suscetível a constante transformação e resignificação. Portanto, não nos cabe enumerar características para a identidade docente uma vez que essa é flexível e mutável por estar em constante construção e reconstrução em um movimento temporal, mas não linear. É constituída na história de vida de cada um, nas relações sociais estabelecidas e rompidas, no contexto e no desenvolvimento do trabalho, induzida ou fabricada pelo discurso político da profissão, nos saberes oriundos da ciência, da pedagogia e da própria experiência docente em cada contexto de prática social.

Diante das possibilidades infindáveis de identidade docente únicas e subjetivas intercruzadas nos movimentos de trocas e na coletividade; afirmamos que as mesmas não cabem nos limites das habilidades e das competências formatadas para a entrega de produtos ideais, competitivos, premiáveis.

A partir desses pressupostos, defendemos uma formação continuada que tenha como base o reconhecimento e a valorização do saber docente e a escola como espaço de trabalho e formação, organizada a partir da participação docente na elaboração do programa formativo que possa abranger tanto as necessidades, as dificuldades da prática quanto fundamentos políticos, sociais e pedagógicos.

Ninguém é professor sozinho, há uma interdependência no interior da profissão, daqueles que estão há mais tempo na carreira com os que estão chegando. Para que isso ocorra, é imprescindível o desenvolvimento das capacidades que são requisitadas e mobilizadas por aquilo que identifica a profissionalidade do professor, ou a essência concreta de sua prática social, a capacidade para ensinar.

Consideramos, ainda, que uma efetiva valorização docente, aliada à construção das identidades estabelecidas na complexidade do ser humano, síntese das múltiplas determinações sociais, econômicas e históricas, que por meio da crítica reflexiva em uma contínua formação podem exercer com autonomia e profissionalidade seu trabalho docente.

Por fim, entendemos que há caminhos possíveis para essa construção individual e coletiva de uma identidade docente autônoma em uma postura reflexiva e crítica. Isso exige muito mais que iniciativas individuais, mas políticas públicas de formação continuada capaz de desenvolver competência profissional concebida a partir de uma práxis educativa que é sinônimo de uma articulação de conhecimentos, experiências, valores e cooperação entre profissionais escolares que compartilham responsabilidades para solucionar os desafios da educação sem culpabilidade ou comparações.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. cap 1, p. 9-23.

APPLE, M. W. Regulando o conhecimento oficial. In: \_\_\_\_\_. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 97-136.

\_\_\_\_\_. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BALL, S. Educational markets, choice and social class: the market as a class strategy in UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, v. 14, n. 1, p. 3-19, 1993.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 26 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/pato-branco/panorama>>. Acesso em: 27 set. 2021.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 26 set. 2021.

\_\_\_\_\_. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). *O Plano Municipal de Educação: Caderno de Orientações*. Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 18 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. DOURADO, L. F. (coord.); OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF: Inep/MEC, v. 24, nº 22, p. 5-34, 2007.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma gerencial do estado de 1995. *Revista de Administração Pública* 34(4), julho 2000: 55-72. Trabalho apresentado ao Seminário “Moderna Gestão Pública”, patrocinado pelo INA – Instituto Nacional de Administração Pública. Lisboa, 30-31 de março, 2000.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). *Formação de Professores: Tendências Atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996. cap. 9, p. 139 - 152.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe. *História da CEPAL*. Santiago do Chile, 1984. Disponível em: <<https://www.cepal.org/pt-br/historia-de-la-cepal>> Acesso em: 11 out. 2020.

CLAD – Centro Latinoamericano de Administração para o Desenvolvimento. Uma nova gestão pública para a América Latina. Documento preparado pelo Conselho Científico do CLAD. *Rev. Serv. Públ.*, n. 1, p. 121-144, jan./mar. 1999.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. A. O notório saber e a precarização da formação docente para a educação profissional. *Revista Profissão Docente*, Uberaba-MG, v.18, n.39, p.239-254, jul./dez. 2018.

COUTINHO, C. N. Estado Brasileiro: Gênese, crise, alternativa. In: COUTINHO, C. N. *Contra a Corrente: Ensaio sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 106-146.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, *Ahead of print*, 2013.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: Perspectivas e Desafios. *Cad. Cedes*. Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ENGUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 93-110.

FREITAS, L. C. Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil. *Revista ADUSP*, São Paulo, n. 53, p. 6-15, out. 2012.

\_\_\_\_\_. *A Reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, B. A. Formação Continuada de Professores: A Questão Psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n 119, p 191-204, 2003.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

\_\_\_\_\_. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 01, p. 17-41, jun. 2002. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/715/71540102.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 111-177.

GRITTI, L. L. et al. (org.). *Formação continuada e seus desdobramentos: ensino de língua portuguesa por meio de gêneros do discurso no ensino fundamental I*. Pato Branco: Calgan Editora Gráfica, 2018.

\_\_\_\_\_. *Formação continuada e seus desdobramentos: ensino de língua portuguesa por meio de gêneros do discurso no ensino fundamental I*. Pato Branco: Calgan Editora Gráfica, 2019.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

\_\_\_\_\_. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press, 2003.

HYPOLITO, A. M. *Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, p. 81-100, 1999.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KINCHELOE, J.L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós-Moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

KUENZER, A. Z. *Conhecimento e competências no trabalho e na escola*. Porto Alegre, 2002. Disponível em:  
<[http://servicos.educacao.rs.gov.br/.../acacia\\_kuenzer\\_conhec\\_compet.html](http://servicos.educacao.rs.gov.br/.../acacia_kuenzer_conhec_compet.html)>  
Acesso em: 18 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 29, p. 17-27, 2003. Disponível: <<http://www.senac.br/BTS/291/boltec291b.htm>> Acesso em: 16 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. Competência como Práxis: Os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v. 30, p. 81-93, 2004.

\_\_\_\_\_. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho, 2005. Disponível em:  
<[www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2009/excl\\_usao\\_incluyente\\_acacia\\_kuenzer.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/excl_usao_incluyente_acacia_kuenzer.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2022.

LAWN, M. Os Professores e a Fabricação das Identidades. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo. In: \_\_\_\_\_. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-42.

MACEDO, J.M. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excluyente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v.21, n. esp.2, p. 1239-1259, nov. 2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MORAES, R. C. *Neoliberalismo – de onde vem, para onde vai?* São Paulo: Editora Senac, 2001.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão docente. In: *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1997.

\_\_\_\_\_. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

\_\_\_\_\_. *Professores: Imagens do futuro presente*. Realgráfica. Ltda. Lisboa, 2002.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: Identidade e profissionalização. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 20 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Revista de Educação e Sociologia*, 26(92), 753-775, 2005. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf>> Acesso em: 16 fev. 2022.

ONU – Organização das Nações Unidas. *Brasil na ONU*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/brasil-na-onu/>> Acesso em: 05 set. 2020.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Formação em Ação. *Avaliação externa e interna: relações e articulações possíveis*. Curitiba, 2016. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/.../File/formacao\\_acao/1semestre2016/deb\\_avaliacao\\_fa\\_roteiro.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/.../File/formacao_acao/1semestre2016/deb_avaliacao_fa_roteiro.pdf)> - 30k>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PATO BRANCO. *Lei 4.619 de 23 de junho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Pato Branco para o decênio 2015/2025. Pato Branco, 2015.

\_\_\_\_\_. *Plano Municipal de Educação*. Pato Branco, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Edital nº 01/2014 – Maratona do Conhecimento: Reencantando o Saber*. Pato Branco, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Edital nº 05/2015 – II Maratona do Conhecimento: Reencantando o Saber*. Pato Branco, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Edital nº 01/2016 – III Maratona do Conhecimento: Reencantando o Saber*. Pato Branco, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Edital nº 03/2017 – IV Maratona do Conhecimento: Reencantando o Saber*. Pato Branco, 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Edital nº 03/2019 – V*

Maratona do Conhecimento: Reencantando o Saber. Pato Branco, 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. *Plano Diretor Participativo*. Pato Branco, 2020.

PERRENOUD, P. Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Formação de Professor. *Ideias* Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo, n. 30, p. 205-248, 1998. Disponível em: <[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_48.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html)> Acesso em 17 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio Revista pedagógica*. Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999.

\_\_\_\_\_. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. *Revista Nuances*. São Paulo, v. 3, n.3, p. 5-14, set. 1997.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SÁ, V. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008.

SEVERINO, A. J. Competência técnica e sensibilidade ético-política: o desafio da formação de professores. *Cadernos FEDEP* (Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública), São Paulo, n.1, p. 10-23, fev. 2002.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2000.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe*. Santiago: UNESCO, 1998.

\_\_\_\_\_. *Conferência do Projeto Regional para Educação da América Latina e do Caribe*. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, OREALC, 2008.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.