



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

LUCIVANI DELMARCO GIMENES

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO ESTADO DO
PARANÁ: ENTRE AVANÇOS E RECUOS**

**CASCADEL – PR
2022**



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

LUCIVANI DELMARCO GIMENES

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO ESTADO DO
PARANÁ: ENTRE AVANÇOS E RECUOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: história da educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulino José Orso

**CASCADEL – PR
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

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

Gimenes, Lucivani Delmarco

A Pedagogia Histórico-Crítica, a formação de professores e o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná: entre avanços e recuos / Lucivani Delmarco Gimenes; orientador Paulino José Orso. -- Cascavel, 2022.
228 p.

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

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Programa de Desenvolvimento Educacional. I. Orso, Paulino José, orient. II. Título.



LUCIVANI DELMARCO GIMENES

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ: ENTRE AVANÇOS E RECUOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Paulino José Orso'.

Orientador(a) - Paulino José Orso
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'André Paulo Castanha'.

André Paulo Castanha
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Marco Antonio Batista Carvalho'.

Marco Antonio Batista Carvalho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'José Claudinei Lombardi'.

José Claudinei Lombardi
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Cascavel, 21 de novembro de 2022

AGRADECIMENTOS

À minha família e aos meus amigos, que me apoiaram, me incentivaram e compreenderam minhas ausências no período da elaboração desta pesquisa, principalmente: minhas filhas, Cecília e Isabella; meu esposo, Marcelo; meus sogros, Maria e José; meus pais, Dilnei e Vera; minhas irmãs e sobrinhos, em especial, minha irmã Lucineia e minha sobrinha Thayla.

Ao meu orientador, Prof. Paulino, por ter confiado em mim, pelos valiosos ensinamentos e por todo o incentivo, a compreensão, o carinho e a paciência nos meus momentos de incertezas.

À Banca Examinadora, pelo aceite do convite e pelas riquíssimas contribuições.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), especialmente aos professores que compõem o corpo docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE), pelo compromisso com uma formação de qualidade.

Aos colegas de turma e demais integrantes do PPGE, aos meus alunos da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e a todos que de alguma maneira fizeram parte de minha trajetória acadêmica até o momento.

“Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência. Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força.”

(Antonio Gramsci).

GIMENES, Lucivani Delmarco. **A Pedagogia Histórico-Crítica, a formação de professores e o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná: entre avanços e recuos.** 2022. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

RESUMO

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), institucionalizada em 1990 no Paraná por meio do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CBEP), tem sido uma importante teoria pedagógica no estado, um símbolo de lutas e de conquistas. Nessa trajetória, a PHC e a educação pública, como um todo, têm sofrido constantes ataques por parte dos sucessivos governos. Contudo, em um contexto de oposição às medidas ultraliberais, implementadas durante o Governo Jaime Lerner (1995-2003), instituiu-se o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE/PR), um programa de formação continuada destinado a professores da rede estadual de ensino. Como parte das atividades formativas do PDE/PR, os cursistas deveriam elaborar produções científicas. Diante disso, decidimos analisar esses trabalhos com o objetivo de definir em que medida a PHC foi incorporada e apropriada nessas produções e compreender as condições concretas de implementação dessa pedagogia nas escolas públicas do estado, no âmbito do PDE/PR, entre 2007 e 2018. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem mista (quanti-qualitativa). Após efetuarmos a revisão de literatura pertinente ao objeto da pesquisa, bem como a análise dos Documentos Norteadores do Programa, coletamos dados nos Cadernos Sinopses das produções de oito edições do PDE/PR, contemplando as 17 Linhas de Estudo do Programa, a partir de um levantamento utilizando termos-chave alusivos à PHC. Também coletamos dados nos Cadernos PDE – Volume I (Artigos Científicos), por meio de uma leitura informativa em 38 trabalhos previamente selecionados mediante critérios de inclusão e de exclusão. Nos Cadernos Sinopses, constatamos uma baixa ocorrência dos termos-chave ligados à PHC, precisamente em 539 resumos, representando apenas 1,83% no total dos 29.399 trabalhos construídos e publicados entre 2007 e 2018. Esses dados indicam que, no período investigado, a incorporação temática da PHC nas produções do PDE/PR foi pouco expressiva. Com relação à apropriação da concepção histórico-crítica nos artigos analisados, constatamos coerência teórica, entretanto, em um nível incipiente. Consideramos que os resultados encontrados nas pesquisas combinadas refletem as condições em que se desenvolvem o trabalho pedagógico e a formação docente no contexto de uma sociedade capitalista na qual a escola e o Estado estão inseridos. Acerca dos determinantes, destacamos aspectos extrínsecos e intrínsecos à operacionalização do Programa, tais como: (i) a abordagem neopragmática adotada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, as quais, fundamentadas na epistemologia da prática, configuram um modelo formativo baseado em competências pelo viés adaptativo; e (ii) a heterogeneidade da Secretaria Estadual de Educação (SEED) na construção da proposta pedagógica do estado, a qual, no período de 2007 a 2018, expressa-se na tendência multifacetada das Diretrizes Curriculares para o Estado do Paraná (DCEs), elaboradas e implementadas durante o Governo Roberto Requião

(2003-2010), e na retomada da pedagogia das competências em vista da “Gestão para Resultados”, a partir do Governo Beto Richa (2011-2018). Em nosso entendimento, essas implicações limitaram as condições propícias à apropriação e à incorporação teórico-prática da PHC por meio do PDE/PR.

Palavras-chave: Educação; Escola Pública; Formação de Professores; Pedagogia Histórico-Crítica; Programa de Desenvolvimento Educacional.

GIMENES, Lucivani Delmarco. **Critical-Historical Pedagogy, teacher training and the Educational Development Program of the State of Paraná: between advances and retreats.** 2022. 228f. Dissertation (Master's Degree in Education). Graduate Program in Education. Area of Concentration: Education, Research Line: History of Education, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2022.

ABSTRACT

The Critical-Historical Pedagogy, institutionalized in 1990 in Paraná through the Basic Curriculum for Public School of the State of Paraná, has been an important pedagogical theory in the state, a symbol of struggles and achievements. In this trajectory, Critical-Historical Pedagogy and public education have suffered constant attacks by successive governments. However, in a context of opposition to the ultraliberal measures implemented during Jaime Lerner's administration (1995-2003), the Paraná State Education Development Program was instituted. As part of the training activities of the Education Development Program/PR, the students were supposed to produce scientific productions. Because of this, we decided to analyze these works to define to what extent the Critical-Historical Pedagogy was incorporated and appropriated in these productions and understand the concrete conditions of implementation of this pedagogy in the public schools of the state, under the Education Development Program, between 2007 and 2018. This is bibliographic and documentary research, with a mixed approach (quanti-qualitative). After reviewing the literature pertinent to the object of the research, as well as analyzing the Program's Guiding Documents, we collected data from the Synopses Notebooks of the productions of eight editions of the Education Development Program/PR, covering the 17 Study Lines of the Program, based on a survey using key terms alluding to the Critical-Historical Pedagogy. We also collected data in the Education Development Program Textbooks - Volume I (Scientific Articles), through an informative reading of 38 works previously selected by inclusion and exclusion criteria. In the Synopsis Notebooks, we found a low occurrence of the key terms linked to the Critical-Historical Pedagogy, precisely in 539 abstracts, representing only 1.83% in the total of 29,399 papers constructed and published between 2007 and 2018. These data indicate that, in the investigated period, the thematic incorporation of Critical-Historical Pedagogy in the production of the Education Development Program/PR was little expressive. Concerning the appropriation of the critical-historical conception in the analyzed articles, we found theoretical coherence, however, at an incipient level. We consider that the results found in the combined research reflect the conditions in which pedagogical work and teacher training are developed in the context of a capitalist society in which the school and the State are inserted. About the determinants, we highlight aspects extrinsic and intrinsic to the operationalization of the Program, such as (i) the neopragmatism approach adopted by the National Curricular Guidelines for teacher training post-Law of Education Guidelines and Bases No. 9.394/96, which, grounded in the epistemology of practice, configure a formative model based on competencies by the adaptive bias; and (ii) the heterogeneity of the State Department of Education in the construction of the state's pedagogical proposal, which, in the period from 2007 to 2018, is expressed in the multifaceted trend of the Curricular Guidelines for the State of Paraná, elaborated and implemented during the Roberto Requião Government (2003-2010), and in the resumption of the pedagogy of competencies because of the "Management for

Results", from the Beto Richa Government (2011-2018). In our understanding, these implications limited the conditions conducive to the appropriation and theoretical-practical incorporation of the Critical-Historical Pedagogy through the Education Development Program/PR.

Keywords: Education; Public School; Teacher Training; Critical-Historical Pedagogy; Educational Development Program.

LISTA DE QUADROS

| Quadro | Título | Pág. |
|---------------|---|-------------|
| Quadro 1 | - Concepções de Educação conforme Dermeval Saviani..... | 40 |
| Quadro 2 | - Perfil docente implícito nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação Inicial e Continuada de professores da Educação Básica (2002-2020)..... | 127 |
| Quadro 3 | - Resumo da Legislação do PDE/PR (2004-2021)..... | 130 |
| Quadro 4 | - Estrutura do Quadro Próprio do Magistério (QPM)..... | 140 |
| Quadro 5 | - Distribuição de vagas do Processo Seletivo do PDE/PR (2006)..... | 143 |
| Quadro 6 | - Processo Seletivo do PDE/PR (2006-2010)..... | 152 |
| Quadro 7 | - Estratégias do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná para a Formação Continuada de Professores..... | 161 |
| Quadro 8 | - Número de vagas do PDE/PR por Área/Disciplina (Turma 2012-2013)..... | 161 |
| Quadro 9 | - Processo Seletivo do PDE/PR (2011-2014)..... | 162 |
| Quadro 10 | - Critérios de Inscrição para os professores do QPM, Nível II, Classe 8 a 11, no Processo Seletivo do PDE/PR (2011-2014)..... | 164 |
| Quadro 11 | - Levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTB) sobre o PDE/PR após a aplicação do Critério de Seleção..... | 171 |
| Quadro 12 | - Presença de conceitos nos títulos das Produções PDE/PR (2007-2018)..... | 172 |
| Quadro 13 | - Artigo Científico do PDE/PR (Turma 2007-2008) sobre a PHC após aplicação dos Critérios de Seleção..... | 176 |
| Quadro 14 | - Artigos Científicos do PDE/PR (Turma 2008-2009) sobre a PHC após aplicação dos Critérios de Seleção..... | 177 |
| Quadro 15 | - Artigos Científicos do PDE/PR (Turma 2009-2010) sobre a PHC após aplicação dos Critérios de Seleção..... | 179 |
| Quadro 16 | - Artigos Científicos do PDE/PR (Turma 2010-2011) sobre a PHC após aplicação dos Critérios de Seleção..... | 182 |
| Quadro 17 | - Artigos Científicos do PDE/PR (Turma 2012-2013) sobre a PHC após aplicação dos Critérios de Seleção..... | 183 |
| Quadro 18 | - Artigos Científicos do PDE/PR (Turma 2013-2014) sobre a PHC após aplicação dos Critérios de Seleção..... | 185 |
| Quadro 19 | - Artigos Científicos do PDE/PR (Turma 2014-2015) sobre a PHC após aplicação dos Critérios de Seleção..... | 186 |
| Quadro 20 | - Artigos Científicos do PDE/PR (Turma 2016-2017) sobre a PHC após aplicação dos Critérios de Seleção..... | 188 |
| Quadro 21 | - Programa Curricular do PDE/PR (2007): Área de Pedagogia..... | 191 |
| Quadro 22 | - Ementa dos Conteúdos Específicos Obrigatórios do Programa Curricular do PDE/PR (2007): Área de Pedagogia..... | 192 |

LISTA DE TABELAS

| Tabela | Título | Pág. |
|---------------|---|-------------|
| Tabela 1 | - Quantidade de professores participantes do PDE/PR (2007-2017) | 131 |
| Tabela 2 | - Quantidade de publicações das Produções PDE/PR (2007-2018) | 132 |
| Tabela 3 | - Quantidade de professores participantes do Grupo de Trabalho em Rede (GTR) do PDE/PR (2007-2017) | 132 |
| Tabela 4 | - Vencimentos do Quadro Próprio do Magistério (QPM) - Jornada 20 de horas (2022) | 141 |
| Tabela 5 | - Ocorrência dos termos-chave “histórico-crítica” e “histórico crítica” nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (Turma 2007-2008) | 175 |
| Tabela 6 | - Ocorrência dos termos-chave “histórico-crítica” e “histórico crítica” nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (Turma 2008-2009) | 177 |
| Tabela 7 | - Ocorrência dos termos-chave “histórico-crítica” e “histórico crítica” nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (Turma 2009-2010) | 179 |
| Tabela 8 | - Ocorrência dos termos-chave “histórico-crítica” e “histórico crítica” nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (Turma 2010-2011) | 181 |
| Tabela 9 | - Ocorrência dos termos-chave “histórico-crítica” e “histórico crítica” nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (Turma 2012-2013) | 183 |
| Tabela 10 | - Ocorrência dos termos-chave “histórico-crítica” e “histórico crítica” nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (Turma 2013-2014) | 184 |
| Tabela 11 | - Ocorrência dos termos-chave “histórico-crítica” e “histórico crítica” nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (Turma 2014-2015) | 186 |
| Tabela 12 | - Ocorrência dos termos-chave “histórico-crítica” e “histórico crítica” nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (Turma 2016-2017) | 188 |
| Tabela 13 | - Resumo do levantamento realizado nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (2007-2018) por ano/turma a partir dos termos chave “histórico-crítica” e “histórico crítica” | 189 |
| Tabela 14 | - Resumo do levantamento realizado nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (2007-2018) por Área/Disciplina a partir dos termos chave “histórico-crítica” e “histórico crítica” | 190 |
| Tabela 15 | - Resumo dos dados referentes aos Artigos Científicos do PDE/PR (2007-2018) sobre a PHC após aplicação dos Critérios de Seleção | 193 |

LISTA DE FIGURAS

| Figura | Título | Pág. |
|---------------|--|-------------|
| Figura 1 - | Esboço do Diagrama do Plano Integrado de Formação Continuada do PDE/PR (2008)..... | 150 |
| Figura 2 - | Diagrama do Plano Integrado de Formação Continuada do PDE/PR (2010)..... | 154 |

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

| Siglas | Significado |
|---------------|---|
| Als | Atos Institucionais |
| AI-2 | Ato Institucional Número Dois |
| AI-5 | Ato Institucional Número Cinco |
| AID | Associação Internacional de Desenvolvimento |
| ANDE | Associação Nacional de Educação |
| APP-Sindicato | Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná |
| ARENA | Aliança Renovadora Nacional |
| ASSOESTE | Associação Educacional do Oeste do Paraná |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BNC-Formação | Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CBEP | Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná |
| CEPAL | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe |
| CETEPAR | Centro de Treinamento do Magistério |
| CF | Constituição Federal |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação |
| COPEL | Companhia Paranaense de Energia Elétrica |
| COPS/UEL | Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina |
| DCEs | Diretrizes Curriculares para o Estado do Paraná |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DEM | Democratas |
| DEPG | Departamento de Ensino de 1º Grau |
| EaD | Educação a Distância |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FIESP | Federação das Indústrias do Estado de São Paulo |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FNE | Fórum Nacional de Educação |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério |
| FUNDEPAR | Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional |
| GESTARI | Programa Gestão da Aprendizagem Escolar |

| | |
|----------|---|
| GTR | Grupo de Trabalho em Rede |
| HISTEDBR | Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| INEE | Instituto de Avaliação do México |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| QPM | Quadro Próprio do Magistério |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MARE | Ministério da Administração e Reforma do Estado |
| MBL | Movimento Brasil Livre |
| MDB | Movimento Democrático Brasileiro |
| ME | Movimento de Educadores |
| MEC | Ministério da Educação |
| MP | Ministério Público |
| NRE | Núcleos Regionais de Educação |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| Ois | Organismos Internacionais |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| ONG | Organizações Não Governamentais |
| OTAN | Organização do Tratado do Atlântico Norte |
| PAC | Programa de Aceleração do Crescimento |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PCCS | Plano de Cargos, Carreira e Salários |
| PCI | Partido Comunista da Itália |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PCUS | Partido Comunista da União Soviética |
| PDE/MEC | Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação |
| PDE/PR | Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná |
| PDS | Partido Democrático Social |
| PDT | Partido Democrático Trabalhista |
| PEC | Proposta de Emenda à Constituição |
| PFL | Partido da Frente Liberal |
| PHC | Pedagogia Histórico-Crítica |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Alunos |
| PQE | Projeto Qualidade no Ensino Público no Paraná |
| PMDB | Partido do Movimento Democrático Brasileiro |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| POSDR | Partido Operário Social-Democrata Russo |
| PP | Partido Popular; Partido Progressista; Progressistas |
| PPB | Partido Progressista Brasileiro |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |

| | |
|------------|--|
| PPP | Parcerias Público-Privadas; Projeto Político-Pedagógico |
| PR | Paraná |
| PRN | Partido da Reconstrução Nacional |
| PROEM | Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| PRTB | Partido Renovador Trabalhista Brasileiro |
| PSD | Partido Social Democrático |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileiro |
| PSI | Processo Seletivo Interno |
| PSL | Partido Social Liberal |
| PSPN | Piso Salarial Profissional Nacional |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| PTB | Partido Trabalhista Brasileiro |
| PTC | Partido Trabalhista Cristão |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| REM | Reforma do Ensino Médio |
| SAEP | Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná |
| SARS-CoV-2 | Coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 |
| SciELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| SEED | Secretaria Estadual de Educação; Secretaria de Estado da Educação e do Esporte |
| SEPL/CDG | Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral |
| SETI | Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior |
| SNE | Sistema Nacional de Educação |
| STJ | Superior Tribunal de Justiça |
| SUED | Superintendência da Educação |
| TCTs | Temas Contemporâneos Transversais |
| TIC | Tecnologias da Informação e Comunicação |
| TPE | Todos pela Educação |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UE | União Europeia |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá |
| UEPG | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UNDIME | União de Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UNICENTRO | Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná |
| UNIOESTE | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |
| UP | Universidade do Professor |
| USAID | United States Agency for International Development |
| UTFPR | Universidade Tecnológica Federal do Paraná |
| VPR | Vem Para a Rua |

SUMÁRIO

| | |
|--|--------------|
| INTRODUÇÃO | 19 |
| 1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) | 38 |
| 1.1 O CONTEXTO HISTÓRICO E TEÓRICO DA PHC..... | 38 |
| 1.2 OS FUNDAMENTOS MARXISTA DA PHC | 41 |
| 2 A PHC NO ESTADO DO PARANÁ: INSTITUCIONALIZAÇÃO VERSUS DESARTICULAÇÃO | 65 |
| 2.1 CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ (CBEP): CONTEXTO, CONSTRUÇÃO E PERFIL | 65 |
| 2.2 DO “CURRÍCULO CRÍTICO” À “ESCOLA CIDADÃ” | 75 |
| 2.3 A IMPLEMENTAÇÃO DA “PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS” NA POLÍTICA EDUCACIONAL | 78 |
| 2.4 DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ESTADO DO PARANÁ (DCEs): UMA PROPOSTA “ECLÉTICA” | 88 |
| 3 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: O CONTEXTO PÓS-LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN) Nº 9.394/96 | 94 |
| 3.1 GOVERNOS FHC E LULA | 94 |
| 3.1.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/MEC) e Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação..... | 107 |
| 3.2 GOVERNOS DILMA E TEMER | 114 |
| 3.3 GOVERNO BOLSONARO | 122 |
| 4 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ (PDE/PR) | 12929 |
| 4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PARANÁ: OS ANTECEDENTES DO PDE/PR..... | 133 |
| 4.2 A CONJUNTURA POLÍTICA NO ÂMBITO ESTADUAL, A ELABORAÇÃO E A OPERACIONALIZAÇÃO DO PDE/PR | 139 |
| 4.2.1 Governo Roberto Requião (2007-2010) e Orlando Pessuti (2010-2011) | 144 |
| 4.2.2 Governo Beto Richa (2011-2018) e Cida Borghetti (2018-2019)..... | 157 |
| 5 A PHC COMO TEMA DE ESTUDOS NAS ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICAS DO PDE/PR (2007-2018) | 173 |

| | |
|--|------------|
| 5.1 RESULTADOS DO LEVANTAMENTO REALIZADO NOS CADERNOS SINOPSES DAS PRODUÇÕES PDE/PR | 174 |
| 5.1.1 Turma 2007-2008 | 175 |
| 5.1.2 Turma 2008-2009 | 176 |
| 5.1.3 Turma 2009-2010 | 178 |
| 5.1.4 Turma 2010-2011 | 181 |
| 5.1.5 Turma 2012-2013 | 182 |
| 5.1.6 Turma 2013-2014 | 184 |
| 5.1.7 Turma 2014-2015 | 185 |
| 5.1.8 Turma 2016-2017 | 187 |
| 5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS NO LEVANTAMENTO REALIZADO NOS CADERNOS SINOPSES DAS PRODUÇÕES PDE/PR | 189 |
| 5.3 OS ARTIGOS DO PDE/PR SOBRE A PHC: O QUE REVELAM? | 195 |
| CONCLUSÃO | 200 |
| REFERÊNCIAS..... | 208 |

INTRODUÇÃO

Esta exposição é resultado de uma investigação desenvolvida na Linha de Pesquisa “História da Educação”, realizada durante o Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ofertado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel, Paraná (PR). O tema inclui discussões que envolvem a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a formação docente, com delimitação à formação continuada (modalidade formativa que ocorre após a formação inicial) de professores da rede pública de ensino, em específico, o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE/PR¹).

No atual contexto, o desmonte da educação pública em todos os níveis, etapas e modalidades do sistema de ensino, tem se revelado imanente às políticas provenientes do ultraliberalismo², versão hegemônica do liberalismo no desenvolvimento do capitalismo flexível e globalizado. No momento, a estratégia econômica dos liberais para a defesa do Sistema do Capital comporta a desregulamentação, privatizações e austeridade, por meio de cortes de gastos do Estado e de repasses de dinheiro para o setor privado, que tem gerenciado os serviços públicos. A política educacional nesses ditames promove a fragmentação, a alienação, a opressão e a exclusão social dos trabalhadores, mediante o esvaziamento dos conteúdos escolares, do rebaixamento da ciência e do sucateamento do ensino público.

No Brasil, o aguçamento do projeto ultraliberal e, conseqüentemente, da concepção neoprodutivista de educação tem se expressado no modelo pedagógico

¹ A sigla oficial do Programa referido é “PDE”, contudo, em 2007, durante o Governo Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (em que, igualmente e oficialmente, emprega-se a sigla “PDE” como abreviação). Como o PDE do governo federal foi criado no âmbito do Ministério da Educação (MEC), com a intenção de evitar equívocos, utilizamos “PDE/MEC” para se referir ao PDE federal e “PDE/PR” ao se tratar do PDE estadual, salvo exceções, como no caso de citações diretas.

² **Ultraliberalismo** - denominação que empregamos para nos referir à atual fase do liberalismo que, comumente, é chamada de “neoliberal”, embora, equivocadamente, como demonstra Orso (2007, 2021b). O autor realiza uma análise histórica para averiguar o processo de mudança do liberalismo, considerando-o como ideologia de justificação do capitalismo, e assinala três momentos marcantes: “O primeiro, e mais longo, em que predomina a defesa do não intervencionismo, do *laissez-faire* e da mão invisível, que se estende praticamente desde o seu surgimento e segue até aproximadamente o final da terceira década do século XX, 1929. O segundo, representado pelo keynesianismo, em que ocorre uma mudança de rota, com o predomínio do intervencionismo, que se inicia no começo da década de 1930, e se estende até meados da década de 1970, e, por fim, o terceiro, em que predomina um intervencionismo às avessas, o **ultraliberalismo**, que vai da crise do petróleo e do golpe militar no Chile, em 1973, e se estende até nossos dias.” (ORSO, 2021b, p. 6, grifo nosso).

neotecnicista, implementado por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da sua lógica de formação humana por competências³. No Paraná, as políticas ultraliberais ganharam novos impulsos na gestão de Carlos Alberto “Beto” Richa (2011-2018), pelo Partido da Social Democracia Brasileiro (PSDB), de Maria Aparecida “Cida” Borghetti (2018-2019), pelo Progressistas (PP⁴), sendo adotada e aprofundada por Carlos Roberto Massa “Ratinho” Júnior, eleito à sucessão do Poder Executivo estadual em 2018 e reeleito em 2022, pelo Partido Social Democrático (PSD).

Citamos como similaridade administrativa desses governos: os ataques ministrados contra os servidores públicos, por meio do não pagamento de promoções, de progressões e de qualquer outro avanço nas carreiras e nos cargos do funcionalismo público; a restrição da contratação mediante concurso público; o desrespeito às regras do serviço público; a gestão antissindical e autoritária, caracterizada pela imposição de medidas sem estabelecer diálogo com os representantes das categorias; o foco desproporcional aos resultados das avaliações institucionais de larga escala às escolas, a fim de “melhorar as estatísticas”.

De encontro a isso, uma das frentes mais combativas na luta pela emancipação da classe trabalhadora e em defesa da valorização da categoria docente, da escola pública e de sua função social, provém dos educadores engajados no aprimoramento teórico da PHC e nas iniciativas de reorganização de redes públicas de ensino na perspectiva dessa pedagogia.

No decorrer dos anos 1970, no seio da agitação política e da efervescência social inerente às lutas contra o Regime Militar (1964-1985), período marcado pelo autoritarismo do regime político comandado pelas Forças Armadas, germinou uma concepção pedagógica dialética, idealizada, inicialmente, pelo educador brasileiro Dermeval Saviani⁵. A partir de 1979, começaram as primeiras formulações escritas

³ Ver Malanchen, Matos e Orso (2020).

⁴ Denominado “Progressistas” desde 2017, o Partido foi fundado e registrado em 1995, como Partido Progressista Brasileiro (PPB) e, entre 2003 e 2017, foi denominado Partido Progressista (PP).

⁵ **Dermeval Saviani**, nascido em 1944, na cidade de Santo Antonio de Posse, São Paulo, é graduado em Filosofia (1966) e doutor em Filosofia da Educação (1971) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e é livre-docente em História da Educação (1986) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), tendo realizado “estágio sênior” na Itália (1994-1995). Atualmente, é professor emérito da UNICAMP, atuando como professor titular, colaborador pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenador geral do HISTEDBR. Também, é pesquisador emérito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desde 2010 (BATISTA; LIMA, 2018).

de uma pedagogia revolucionária, transformando-se em um movimento coletivo. Em 1984, a pedagogia em construção foi nomeada, por Saviani, como “pedagogia histórico-crítica”. Em 1986, com a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), o movimento coletivo adquiriu um caráter de trabalho associado. Atualmente, a PHC se constitui na principal referência pedagógica contra hegemônica no Brasil.

Conforme explica Saviani (2021a), a fundamentação teórica da PHC, nos aspectos filosófico, histórico, econômico e político-social, inspira-se, explicitamente, nos pressupostos basilares do marxismo⁶. Trata-se da elaboração de uma pedagogia análoga à concepção de mundo, de homem e de sociedade intrínseca ao materialismo histórico, logo, condizente com os interesses da classe trabalhadora.

Ao obter respaldo na PHC, que pressupõe a prática educativa como atividade mediadora no interior da prática social global, assimilamos que, em uma sociedade dividida em classes com interesses opostos, como é o caso da sociedade brasileira atual, a educação escolar não é neutra. Sendo os professores conscientes ou não da realidade existente, a escola está situada, inevitavelmente, no âmbito da luta de classes, podendo ser um instrumento de reprodução da ideologia da classe dominante ou um instrumento potencializador na luta pela emancipação humana, que subentende superar a forma capitalista de organização social.

Assim, no trabalho pedagógico, para que não se reproduza a ideologia burguesa, servindo aos interesses da classe dominante, é fundamental que os docentes tenham consciência da realidade. No entanto, compreendemos que, devido aos mecanismos e aos aparatos alienantes da burguesia à conservação da estrutura capitalista, não se pode esperar que essa conscientização aconteça espontaneamente. Ao contrário, entendemos que deve envolver uma formação que garanta o conhecimento objetivo da realidade, tendo em vista a adoção da prática transformadora.

Concebendo a educação a partir da visão dialética, a PHC possibilita a articulação teórico-prática, cujo compromisso é a transformação da sociedade

⁶ O sistema de ideias do marxismo foi desenvolvido por **Karl Marx** (Trier, 5 de maio de 1818 - Londres, 14 de março de 1883) e **Friedrich Engels** (Barmen, 28 de novembro de 1820 - Londres, 5 de agosto de 1895), na conjunção de uma política reacionária, em que ambos estavam comprometidos com a luta revolucionária do proletariado. A partir de 1844, em combate às diversas doutrinas do socialismo pequeno-burguês, Marx e Engels, continuaram e superaram as três principais correntes ideológicas do século XIX: a filosofia clássica alemã, a economia política clássica inglesa e o socialismo francês. A teoria e a tática do socialismo proletário revolucionário ou comunismo (marxismo), constitui o materialismo moderno e o socialismo científico moderno (LÉNINE, 1977c).

correlativa com os interesses da classe trabalhadora. Trata-se de uma concepção revolucionária de educação e de um latente projeto educacional à transformação social, que almeja promover a criticidade e a inserção ativa dos trabalhadores na sociedade em que vivem, com a máxima de lograr a emancipação humana.

No Paraná, na conjuntura da Nova República, após a vigência da ditadura do Regime Militar, instituiu-se, em 1990, o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* – CBEP – (PARANÁ, 1990), assumido pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) como um currículo centrado na PHC. O Documento apresenta a proposta pedagógica do Estado do Paraná, da “Pré-escola”⁷ à “8ª série do 1º Grau”⁸, retratando-se como fruto da mobilização dos educadores do estado na luta pela melhoria da educação pública. Com isso, de acordo com Orso e Tonidandel (2014), disseminou-se a ideia de que a PHC foi institucionalizada no Paraná, quer dizer, adotada como pedagogia oficial do estado, constituindo-se no referencial teórico que embasa a prática pedagógica de toda a rede pública paranaense de ensino.

Os anos 1990, por sua vez, foram marcados pela reforma do Estado e da educação brasileira, do nível básico ao superior, em conformidade com as recomendações dos Organismos Internacionais (OIs), pautados nos pressupostos do modelo econômico de livre-mercado, ajustado à globalização. Dessa forma, segundo Orso (2007), as diretrizes educacionais alinharam-se às concepções regidas pelo ultraliberalismo, como na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), propostos pelo MEC, em 1997. No Paraná, no desfecho desse contexto, a PHC sofreu um duro ataque.

Em vista disso, Baczinski (2007) empreendeu uma pesquisa tendo como problemática, justamente, a “não resistência” dos educadores do estado paranaense durante o redirecionamento das propostas educacionais implementadas nos anos 1990, com a formulação dos PCNs, em consonância do governo estadual à ideologia do Banco Mundial (BM) para a educação na América Latina. A autora partiu da indagação de como os sujeitos que, outrora, na construção do CBEP, foram considerados possuidores de uma consciência político-pedagógica

⁷ Equivalente à Educação Infantil (primeira etapa da Educação Básica) oferecida às crianças de quatro a cinco anos de idade, conforme a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

⁸ Equivalente aos nove anos do Ensino Fundamental (segunda etapa da Educação Básica), de acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996).

revolucionária, passaram a introduzir em seus discursos os conceitos e práticas difundidas pela pedagogia das competências.

À época, Baczinski (2007) chegou à conclusão de que o grupo político que assumiu o governo do Paraná no contexto da redemocratização não tinha a pretensão de fazer “revoluções” que extrapolassem os limites impostos pelo Capital. Dessa maneira, a PHC foi assumida apenas como um discurso político, não sendo alterada significativamente a estrutura organizacional da educação escolar paranaense. Como resultado desse intencional desinteresse do Estado pela apropriação sistemática dessa pedagogia, por parte dos docentes, os professores da rede continuaram sem compreender a PHC, por não se apropriarem das bases teóricas que sustentam tal concepção pedagógica.

Contudo, em 2002, o então candidato à Presidente da República, Luiz Inácio “Lula” da Silva (PT), tinha como proposta de campanha o compromisso com as classes populares e com a educação. Em um contexto de otimismo diante da possibilidade de romper com a subserviência do Brasil em relação aos OI, Lula foi eleito naquele ano e reeleito em 2006, exercendo o cargo até 2011, quando Dilma Vana Rousseff, sua sucessora eleita pelo mesmo Partido, assumiu a presidência em 1 de janeiro.

No Paraná, Roberto Requião de Mello e Silva, em campanha, visando ao segundo mandato ao governo do estado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB⁹), declarou apoio a Lula e assumiu um discurso de oposição à gestão ultraliberal de Jaime Lerner (1995-2002, pelo Partido Democrático Trabalhista - PDT e pelo Partido da Frente Liberal - PFL¹⁰). Igualmente a Lula, Requião foi eleito em 2002 e reeleito em 2006. Governou até o ano de 2010, quando renunciou para se candidatar a uma vaga de senador pelo Paraná. Seu vice, Orlando Pessuti, da mesma sigla (PMDB), assumiu e permaneceu na gestão até a posse de Beto Richa, pelo PSDB, em 1 de janeiro de 2011.

Sob o Governo Roberto Requião (2003-2010), a SEED anunciou a “reimplantação” da PHC como pedagogia oficial do estado e, dentre outras ações, direcionou a construção coletiva das Diretrizes Curriculares para o Estado do Paraná (DCEs), assim como desenvolveu, em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e com as Instituições de Ensino

⁹ Atualmente Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

¹⁰ Atual Democratas (DEM).

Superior (IESs), as atividades do PDE/PR, um programa de formação continuada que apresentou características diferenciadas dos cursos de pós-graduação tradicionais, e integrou a política de valorização dos professores da rede estadual de ensino, disciplinando a promoção de nível.

O Programa inaugurou o conceito de “Formação Continuada em Rede”, propondo o retorno dos professores da Educação Básica às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial no interior das universidades públicas, visando a superar o modelo de formação pragmático e fragmentado, voltado às demandas do mercado, dos anos 1980 e 1990. Desse modo, o objetivo da parceria foi o de instituir uma dinâmica para fortalecer a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior e, com isso, melhorar a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas paranaenses.

As atividades formativas do Programa, organizadas mediante o Plano Integrado de Formação Continuada, envolvendo as Secretarias, as IESs e as escolas, foram iniciadas em 2007, com a constituição da primeira turma. Os cursistas deveriam elaborar um Projeto de Intervenção Pedagógica, uma Produção Didático-Pedagógica, como estratégia metodológica para aplicar o projeto em uma escola, e um Artigo Científico, como Trabalho de Conclusão de Curso que se constituísse como um material à divulgação do estudo desenvolvido, na perspectiva de enfrentamento aos problemas da realidade escolar. Em oito edições, entre 2007 e 2018, o Programa contou com a participação de mais de 15.000 professores, que produziram cerca de 30.000 trabalhos.

Devido à complexidade e à importância do PDE/PR para a formação continuada de professores da rede estadual de ensino, diversos pesquisadores têm explorado a temática do Programa, em variadas áreas e relacionando com assuntos diversos, como verificamos em buscas nos principais bancos de dados digitais.

Fiorin (2009) buscou desvendar os aspectos negativos e positivos na implementação do PDE/PR. O resultado da pesquisa se baseou em questionários e entrevistas realizadas com cursistas do Núcleos Regionais de Educação (NREs) de Campo Mourão (PR).

À época, os sujeitos da pesquisa avaliaram o Programa como positivo nos seguintes aspectos: interação com os colegas de profissão; aprendizagem, pesquisa e produção do conhecimento; retorno às IESs, com afastamento remunerado das atividades; elevação na carreira; aperfeiçoamento profissional; bolsa-auxílio para os

deslocamentos (FIORIN, 2009).

Como aspectos negativos, destacaram questões como: a sobrevalorização do Programa em relação ao mestrado e ao doutorado; os cursos desinteressantes nas IESs; a falta de contato com a sala de aula; o acesso para poucos; a carência de esclarecimento na inserção das tecnologias do programa e da Educação a Distância (EaD); a desorganização quanto ao cumprimento de calendário e de acompanhamento em rede (FIORIN, 2009).

Então, o autor concluiu que o PDE/PR se constituía em uma iniciativa positiva, com boas expectativas quanto ao aperfeiçoamento docente, entretanto, necessitava de melhorias na sua operacionalização (FIORIN, 2009).

Gabardo e Hagemeyer (2010) analisaram as demandas da formação continuada na relação universidade e escola, propondo situar o papel da universidade como instância de conhecimento e de formação de pedagogos e professores para a escola contemporânea, com foco no PDE/PR. No artigo, são apresentadas análises da pesquisa realizada com participantes do Programa, a saber: pedagogos, professores da rede estadual de ensino em momento de intervenção na escola e professores orientadores do Programa na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Os professores orientadores, sujeitos da pesquisa, sinalizaram positivamente para a possibilidade de formação continuada na relação universidade-escola, ressaltando o diferencial qualitativo que destaca o PDE/PR de outros programas, ao oferecer aos professores mais tempo de estudo e aproximação da realidade educacional concreta. As autoras concluíram que o Programa, ao propor parceria com universidades, abriu um importante espaço à interlocução com professores e pedagogos da escola pública, como possibilidade de formação continuada pela articulação do conhecimento acadêmico à realidade do trabalho pedagógico. Além disso, evidenciaram que, embora o PDE/PR estivesse pautado em determinados princípios teóricos, práticos e políticos, tais posições pressupõem a abertura ao diálogo epistêmico, até porque a universidade requer espaços para a diferença e a diversidade científica (GABARDO; HAGEMEYER, 2010).

Orso (2010) refletiu sobre o uso recorrente do conceito “qualidade da educação pública” nos debates educacionais na contemporaneidade, a partir do discurso político do governo federal (Lula) e do governo estadual (Roberto Requião), à época em que tomaram a iniciativa de implantar os PDEs (PDE/MEC e PDE/PR),

que, apesar de não ter vinculação, foram implantados sob o mesmo lema: “melhorar a qualidade da educação pública”.

Para atingir tal objetivo, contudo, o autor ressalta que é preciso promover uma grande mudança que envolve um conjunto de ações articuladas, continuadas, planejadas e intencionais, aliando tanto os aspectos pessoal, social, como o econômico. Em seu entendimento, deixar de pensar a educação de forma fragmentada e segmentada é um passo importante, no entanto, são requeridos ações efetivas e investimento para melhorar as condições de trabalho. Nesse sentido, seria preciso investir na infraestrutura das escolas (materiais, recursos didáticos, bibliotecas etc.), na sólida formação dos profissionais, na redução de alunos por turma etc. (ORSO, 2010).

A partir dessa reflexão, Orso (2010) afirmou que as ações propostas pelo PDE/MEC estavam longe de atender a essas exigências e, assim, a qualidade da educação. Com relação ao PDE/PR, o autor evidenciou o caráter diferenciado da proposta que, inclusive, recebia um bom investimento financeiro do Governo Roberto Requião, porém, apontou uma série de problemas na operacionalização do Programa. Entre eles, a falta de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), o número reduzido de vagas ofertadas, bem como os critérios de inscrição e seleção que excluíam uma grande parcela dos professores da rede.

El Kadri, Campos e Souza (2011) analisaram o documento que embasa a proposta do PDE/PR, o Documento-Síntese - Edição 2010, objetivando compreender as concepções de formação e os aspectos inovadores nele previstos. Os resultados da análise interpretativa das autoras apontaram tanto para avanços quanto para limitações. No que se refere aos avanços, elas listaram os seguintes itens:

- a) Apresenta indícios de reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento;
- b) Demonstra rompimentos com os pressupostos da racionalidade técnica;
- c) Apresenta avanços em relação à homogeneidade dos cursos tradicionais de formação continuada;
- d) Apresenta possibilidades de ressignificação identitária dos professores da rede pública de ensino;
- e) Permite que formadores reconceituem o currículo dos cursos de formação inicial pelo fato de trabalharem diretamente com as questões da rede pública de ensino;
- f) Permite uma ressignificação das práticas dos próprios formadores;

- g) Contribui para o estabelecimento de uma cultura da práxis;
- h) Fortalece o relacionamento universidade-escola;
- i) Cria condições efetivas – tanto financeiras quanto pedagógicas – para o cumprimento das atividades;
- j) Valoriza a produção coletiva do saber e da visão da escola como locus de formação;
- k) Possibilita a criação de uma comunidade de aprendizagem;
- l) Avança na sua integração com recursos tecnológicos e midiáticos, colaborando no desenvolvimento de novos paradigmas para a aprendizagem de professores. (KADRI; CAMPOS; SOUZA, 2011, p. 135-136).

Quanto às limitações, as pesquisadoras salientaram que não houve o rompimento na questão da fragmentação, da continuidade e da efemeridade das propostas de formação continuada, ao não dar condições à oportunidade de desenvolvimento profissional após os dois anos do Programa (KADRI; CAMPOS; SOUZA, 2011).

Bergman (2012), que participou efetivamente da formulação e da implementação do PDE/PR, já que estava à frente da Coordenação Geral do Programa entre 2005 e 2010, buscou descrever os principais aspectos desse processo de implantação, a partir de pesquisa bibliográfica, documental e do seu próprio testemunho memorialístico. No decorrer da exposição, a autora relata as ações do Programa, observando a complexidade da proposta, suas nuances e particularidades. A respeito das dificuldades, ela afirmou que todas foram superadas paulatinamente pela equipe-núcleo do PDE/PR. Para a autora, o êxito da proposta estava em não partir do pressuposto do déficit, mas do respeito ao conhecimento e à experiência que os professores traziam de sua formação e de sua prática docente.

Possi (2012) pesquisou o PDE/PR com recorte para as primeiras turmas (2007-2008, 2008-2009 e 2009-2010) formadas no Programa, buscando compreender se o PDE/PR poderia ser considerado um modelo em potencial de formação continuada de professores. Para tanto, além da pesquisa bibliográfica e documental, a autora entrevistou gestores da SEED, da SETI, da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e dos professores que participaram do Programa na referida IESs.

Na investigação, o Programa foi apontado como uma política de formação continuada que superou os modelos tradicionais de curso de formação continuada, com destaque ao seu processo de construção envolvendo vários parceiros e, principalmente, com relação ao afastamento dos professores para os estudos, o que

possibilitaria um tempo maior de formação para o professor (POSSI, 2012).

Como aspectos potencializadores do PDE/PR, apontou-se: o movimento nas licenciaturas; as discussões sobre currículo; a abertura para participação dos cursistas nos programas de pesquisa e extensão da universidade; o fortalecimento do hábito de estudo aos professores participantes do Programa; as reflexões sobre a prática; as trocas de experiências com os pares; o compartilhamento de saberes; o desenvolvimento profissional; a autoformação; e a continuidade no cotidiano escolar. Como fragilidades, a pesquisadora citou: dificuldades de tempo para organização do artigo; professores formadores não vinculados à Educação Básica; falta de conhecimento das tecnologias, dificuldades de acesso às mídias, desconhecimento técnico no uso do computador; pouco tempo para conciliar as atividades escolares com o Grupo de Trabalho em Rede (GTR) – uma modalidade do Programa que propiciava a interação à distância entre cursistas e demais professores da rede; pouca comunicação entre a SETI e a Universidade, considerando a autonomia das IESs (POSSI, 2012).

Por fim, Possi (2012) concluiu que o PDE/PR contemplava as três dimensões para formação continuada de professores: pessoal (articula a autoformação à experiência); profissional (relaciona os saberes da experiência com o saber científico e pedagógico), organizacional (a escola é entendida como local de trabalho coletivo e de práticas formativas).

Almeida (2015) buscou compreender as políticas públicas educacionais de formação continuada dos professores da rede pública estadual de ensino do Paraná, materializada no PDE/PR, de 2003 a 2010, chegando à conclusão de que o Programa apresentou uma proposta inovadora de qualificação, que contribui para o aperfeiçoamento profissional, para o avanço na carreira e para a valorização dos professores. Na perspectiva da autora, a proposta se contrapôs à visão da educação, da formação e do trabalho estritamente vinculada ao mundo do trabalho e, em certa medida, acolheu as reivindicações e proposições dos trabalhadores da educação. Ademais, produziu importantes contribuições no campo da formação continuada, quanto aos fundamentos políticos e disciplinares de caráter teórico-prático com impactos significativos na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, por meio do aprofundamento teórico dos cursistas, haja vista que isso incidiria no seu trabalho pedagógico como um todo (ALMEIDA, 2015).

Duarte (2017) sinalizou as permanências e os avanços que embasaram a

proposta do PDE/PR, no recorte de 2007 a 2012, em relação às políticas de formação docente dos anos de 1990. Após análise, a autora considerou que, apesar de não romper efetivamente com processos formativos anteriores, por pertencer ao aparelho estatal operante na sociedade capitalista, o Programa esboçou condições inovadoras de formação continuada na medida em que integrou a perspectiva política de valorização dos professores que atuam na rede pública estadual.

Além disso, a pesquisadora afirmou que o PDE/PR teve baixo custo de operacionalização e gerou grande investimento individual e retorno coletivo decorrentes das intervenções feitas pelos professores e dos espaços de formação (GTR). Outro elemento apontado como sendo um diferencial do Programa em relação às outras políticas públicas destinadas à formação continuada do professor foi o retorno do cursista às IES por meio das atividades desenvolvidas, promovendo vínculos pedagógicos, sociais e históricos entre o Ensino Superior e a Educação Básica e, igualmente, a interação entre os professores da rede (DUARTE, 2017).

Peixoto (2018) analisou as contribuições do PDE/PR para a formação continuada de professores da Educação Básica do Paraná. No percurso da pesquisa, o autor apresentou o Programa como sendo um modelo de formação continuada que se diferenciou dos demais programas existentes, por promover o diálogo entre a Educação Básica e as IESs. Baseando-se nas narrativas de professores de diferentes escolas e municípios do estado, concluiu que o Programa é uma política de formação continuada afirmativa, que apregoa a valorização, o desempenho profissional e corrobora para mudanças significativas na prática docente.

Mocellin (2019) evidenciou como a educação popular se apresentou nas produções dos cursistas do PDE/PR. Para tanto, realizou um levantamento nos cadernos sinopses das produções do Programa, a partir de algumas palavras-chaves que fazem referência a uma educação popular. A menção a conceitos nos resumos das produções foi escassa. Diante disso, a autora questionou se o Programa se configurou dentro de uma concepção teórica de viés crítico e por que e/ou como as palavras que caracterizam uma educação popular, voltada às classes populares, apareceram tão pouco nos resumos das produções do PDE/PR. A fim de responder a esses questionamentos, analisou os Documentos Norteadores do Programa, as produções didáticas e os artigos finais produzidos pelos cursistas do NRE de Francisco Beltrão (PR), com foco nas produções dos professores lotados no

Colégio Estadual Léo Flach, onde se implantou o Projeto de Intervenção Pedagógica. Além disso, aplicou questionários e entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

Ao atrelar a pesquisa documental ao estudo de caso, a pesquisadora considerou que, apesar do aparecimento reduzido dos conceitos nos resumos das produções, a Educação Popular e a PHC existiram/existem nas práticas dos sujeitos da pesquisa (MOCELLIN, 2019).

Saravalli (2019) analisou o Plano de Carreira dos professores do Paraná e o PDE/PR como política de formação continuada, que busca viabilizar uma proposta formativa capaz de promover mudanças na prática escolar e melhoria na qualidade do ensino público e na reformulação do plano de carreira dos docentes da Educação Básica. Com os resultados da investigação, o autor concluiu que a forma como o Programa foi concebido e implantado, de início, é uma excelente política pública, todavia, em função de sua descontinuidade e alteração nos últimos anos, já não manifesta a mesma qualidade do início.

Lazarato (2021) analisou o PDE/PR com o objetivo de compreender em que medida o Programa contribuiu para a formação do professor pedagogo dos NREs de Dois Vizinhos, de Francisco Beltrão e de Pato Branco, no Sudoeste do Paraná. Por meio de estudo bibliográfico, análise documental e dados levantados por meio de questionário, a autora constatou que, no decorrer das edições, o Programa passou por um processo de desmonte na sua organização curricular, com a inserção de temáticas da contemporaneidade, em detrimento dos fundamentos da educação, e com o aumento da carga horária a distância.

As respostas do questionário revelaram que o PDE/PR contribuiu para a formação do professor pedagogo, contudo, quando a análise foi vinculada à concepção desse profissional como articulador do trabalho pedagógico, constatou-se incoerência no entendimento dessa concepção. Para a autora, outros fatores influenciaram na formação ofertada pelo Programa, como a descontinuidade das pesquisas pela intensificação do trabalho pedagógico e a falta de incentivo ou fragilidade nas políticas formativas que o sucederam (LAZAROTO, 2021).

Portanto, a partir da revisão de literatura, podemos afirmar que o PDE/PR foi um avanço importante na política de valorização docente, possibilitando a promoção e a progressão na carreira dos professores da rede estadual de ensino. Referente à promessa de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas

escolas públicas do Paraná, a proposta do Programa se apresentou como um modelo inovador e com um excelente potencial. Apesar de carecer de ajustes para melhorar a efetividade da implementação, as perspectivas eram promissoras em direção à superação gradativa da lógica mercadológica de formação humana baseada em competências e do dilema pedagógico relacionado à dicotomia entre teoria e prática.

Assim, considerando os objetivos da implantação e as características que o PDE/PR assumiu; considerando os princípios político-pedagógicos da SEED, apregoados como sendo de base crítica; considerando a especificidade da PHC como uma pedagogia revolucionária; considerando a sua trajetória no estado, presente nos documentos oficiais que norteiam a educação paranaense há mais de 30 anos e em diversas redes municipais de educação do estado¹¹; considerando os ataques impetrados à educação e à escola pública paranaense no contexto de recrudescimento ultraliberal, especialmente, a partir do segundo mandato de Beto Richa, iniciado em 2015, levantamos a hipótese inicial de que a resistência dos professores do Paraná, com relação à defesa da escola pública, tem sido um tanto frágil ou o projeto de destruição da educação pública não estaria sendo executado com tão grande êxito no estado.

Partimos do pressuposto de que, mediante a oferta do PDE/PR, criaram-se condições propícias à viabilização da difusão, do conhecimento, do estudo, da apropriação e da incorporação teórico-prática da PHC aos professores da rede estadual de ensino. Por isso, nessa conjectura, questionamo-nos por que os docentes do Paraná não têm incorporado a PHC na prática social, em combate às medidas implementadas nos últimos anos no estado. Então, atentando-se ao princípio de que a efetivação máxima da especificidade da educação escolar alinha-se à luta revolucionária no processo de superação da sociedade de classes, decidimos analisar as condições concretas de implementação da PHC nas escolas públicas do estado, no âmbito do PDE/PR.

Como verificamos, logo após a institucionalização dessa pedagogia no estado, em 1990, iniciou-se um processo de desmonte e de inviabilização das possibilidades de implementá-la. Ainda temos que ponderar as contradições, as condições, as exigências e os desafios de tornar hegemônica uma pedagogia de

¹¹ Ver Balzan (2014), Mazaró (2018) e Viana (2017).

inspiração marxista no interior de um Estado burguês. Para preservar seus privilégios e, também a estrutura societária vigente, a classe dominante busca articular, a depender da conjuntura, seu projeto de educação para atender a seus interesses, tornando as “novas” tendências pedagógicas hegemônicas nos sistemas e redes educacionais.

Entretanto, não podemos perder de vista o caráter histórico-crítico da PHC. Para Orso (2021a, p. 295), “[...] é necessário considerar a realidade tal como é, nos inserir na luta, disputarmos espaços e projetos [...]”. Para se trabalhar na perspectiva da PHC, o autor elenca como elementos indispensáveis: o domínio da teoria; o domínio dos conteúdos; o domínio do método materialista histórico-dialético; conhecer o funcionamento da sociedade; construir um projeto de educação transformadora; e compromisso com a revolução. Entretanto, para o pesquisador,

No caso da PHC, um dos grandes desafios que se colocam é sua difusão, seu conhecimento, sua apropriação teórica. A despeito de seus mais de 40 anos, muitos educadores ainda nem sequer ouviram falar dela. Outros, já ouviram falar, mas a conhecem pouco. Outros, simplesmente a consideram difícil. Por fim, há aqueles que desconhecem sua teoria, mas querem saber “como se coloca em prática”. (ORSO, 2020, p. 61).

Orso e Tonidandel (2014) argumentam que, no caso de desconhecimento dos professores referente à proposta pedagógica que se pretende implementar, é necessário criar as condições de leitura e de dedicação ao estudo da proposta, bem como dos autores que a fundamentam. Uma vez que, de nada adianta tornar obrigatória a “adoção” de uma proposta pedagógica sem alterar as condições de funcionamento da escola. Qualquer iniciativa nesse sentido “[...] revela uma forma demagógica de defender algo no discurso, mas na prática trabalhar para inviabilizá-la.” (ORSO, TONIDANDEL, 2014, p. 132).

Na visão de Baczinski (2014), como fator determinante da não efetivação da PHC nas redes de ensino paranaense, destaca-se “[...] a descrença, por grande parte dos profissionais da educação, na possibilidade de superação do modelo de sociedade capitalista”. Para a autora, a defesa pela superação da sociedade de classes é central na PHC, “Logo, se os profissionais da educação não acreditam nessa possibilidade não assumirão a referida pedagogia, não contribuirão na luta pela implantação dela.” (BACZINSKI, 2014, p. 201).

Diante do exposto, com o intuito de compreender as condições concretas de implementação da PHC nas escolas públicas do estado, no âmbito do PDE/PR, formulamos o seguinte problema de pesquisa: *Em que medida ocorreu a incorporação temática da PHC nas sinopses das produções do PDE/PR, construídas e publicadas entre 2007 e 2018, e qual é o nível de apropriação teórica da concepção histórico-crítica dos cursistas que, no período investigado, abordaram essa pedagogia nas discussões do tema principal de seus artigos?*

Delimitamos o objeto da pesquisa mediante o entendimento de que os temas pesquisados no desenvolvimento das atividades formativas do PDE/PR fazem parte do trabalho pedagógico dos professores participantes do Programa. Quanto ao recorte temporal (2007-2018), consideramos o ano de início das atividades da primeira turma constituída no PDE/PR (no caso, 2007) e o ano da publicação das produções elaboradas pela turma constituída em 2016 (no caso, publicadas em 2018). Posteriormente, o Programa foi descontinuado como parte do pacote de desmonte da educação pública promovido pela gestão de Richa.

A relevância desta investigação se justifica pela possibilidade de contribuir, dentro de nossos limites, para as discussões relacionadas ao processo de implementação da PHC, cuja finalidade é consolidá-la como teoria dominante na orientação do trabalho pedagógico das escolas públicas, à medida que, como argumenta Orso (2021a, p. 291),

Pesquisar, estudar e discutir acerca da Pedagogia Histórico-Crítica sem se preocupar com sua realização prática, sem pensar na sua materialização e implementação [...], é o mesmo que transformá-la numa espécie de enfeite, num adorno cerebral, ou em apenas mais uma teoria pedagógica ou numa pedagogia qualquer, despreocupada, descompromissada e descomprometida. Porém, isso não condiz com a PHC. Afinal, ela não se constitui num fim em si, objetiva a transformação social [...]. Por conseguinte, a implementação, ou se quiserem, a prática, além de se constituir num ponto de chegada, também expressa, representa e simboliza o elo de unidade em que, simultaneamente, articula-se o passado, isto é, a apropriação teórico-metodológica, a formação do educador, e o futuro, uma nova educação, um novo homem, uma nova sociedade.

Tendo em vista o objeto particular da pesquisa, estabelecemos como objetivo geral definir em que medida ocorreu a incorporação temática da PHC nas produções do PDE/PR, construídas e publicadas entre 2007 e 2018, e detectar o nível de apropriação teórica da concepção histórico-crítica dos cursistas que trabalharam

com essa pedagogia no desenvolvimento das atividades formativas do Programa no período investigado. Para guiar nossa investigação e subsidiar a análise, determinamos os seguintes objetivos específicos: (i) apresentar o contexto e os fundamentos teórico-práticos da PHC; (ii) desenvolver a trajetória da PHC no estado do Paraná; (iii) discutir as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica após a LDBEN nº 9.394/96; (iv) delinear os antecedentes, o processo de elaboração e de operacionalização do PDE/PR; (v) identificar nas sinopses das produções do PDE/PR (2007-2018) a quantidade de trabalhos que abordam explicitamente a PHC, e sumarizar os artigos do Programa que trazem essa pedagogia nas discussões do tema principal.

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias) e documental (ou de fontes primárias). Os procedimentos para a coleta e para o tratamento dos dados são de natureza qualitativa associada com elementos quantitativos (abordagem mista).

A pesquisa bibliográfica foi elaborada com base em material já publicado. Atualmente, praticamente todo trabalho acadêmico conta com uma revisão bibliográfica, que é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica e identificação do estágio atual do conhecimento atinente ao tema. A pesquisa documental, utilizada em praticamente todas as ciências sociais, apresenta muitas semelhanças com a pesquisa bibliográfica, visto que, nas duas modalidades, utilizam-se dados já existentes. Dessa maneira, recomenda-se que seja considerada a fonte documental quando o material consultado é interno à organização e a fonte bibliográfica quando for obtido em bibliotecas ou bases de dados (GIL, 2017).

A respeito da abordagem mista, nas pesquisas quantitativas, os resultados são apresentados em termos numéricos e, nas qualitativas, mediante descrições verbais. Desse modo, a realização de pesquisas de métodos mistos combina elementos de abordagens qualitativa e quantitativa com o propósito de ampliar e aprofundar o entendimento e a corroboração dos resultados (GIL, 2017).

Para identificar, localizar e obter as fontes, manuseamos amplamente os recursos disponíveis na *internet*. Temos como exemplo de mecanismos virtuais utilizados na coleta de dados das fontes secundárias o *Google Acadêmico* e as bibliotecas digitais, tais como o portal de periódicos *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e as duas principais plataformas de armazenamento de dados dos repositórios nacionais de teses e dissertações: a Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações (BDTD) e a Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Neles, utilizamos os comandos de pesquisa avançada e refinamento de resultados, em conformidade com o assunto investigado.

Já para a coleta de dados das fontes primárias pertencentes ao PDE/PR, consultamos os portais *Escola Digital*¹² e *Dia a Dia Educação*¹³. Ao navegar pelo portal *Escola Digital*, é possível encontrar redirecionamentos às informações gerais, às Linhas de Estudo, às Produções (Cadernos PDE) e à Legislação vigente do Programa. No portal *Dia a Dia Educação*, encontramos os Cadernos Sinopses das produções organizados por ano e por Área/Disciplina, as Planilhas contendo os dados estatísticos e a maioria dos Documentos Norteadores das edições das turmas: 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015, 2016-2017¹⁴.

Para sustentar o arcabouço teórico-metodológico da pesquisa recorreremos, primordialmente, às produções que tratam da PHC. Destacamos as obras clássicas de Dermeval Saviani: *Escola e Democracia*, de 1983 (SAVIANI, 2012), *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*, de 1991 (SAVIANI, 2013) e *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, de 2007 (SAVIANI, 2021a); e as coletâneas organizadas pelos principais expoentes da PHC: *Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar*, organizada por Dermeval Saviani e Newton Duarte (2012); *Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os Desafios de sua Institucionalização*, organizada por Paulino José Orso, João Carlos da Silva, André Paulo Castanha e José Claudinei Lombardi (ORSO et al., 2014); *Pedagogia Histórico-Crítica: Revolução e Formação de Professores*, organizada por Neide da Silveira Duarte de Matos, Joceli de Fátima Arruda Sousa e João Carlos da Silva (2018); *Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Pedagógica Transformadora*, organizada por José Claudinei Lombardi, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Paulino José Orso (2021).

Para desenvolver a retrospectiva histórica da PHC no estado do Paraná, baseamo-nos, em especial, em um conjunto de pesquisas desenvolvidas sob orientação do Professor Dr. Paulino José Orso. Notoriamente, as dissertações de

¹² www.professor.escoladigital.pr.gov.br

¹³ www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br

¹⁴ <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1811>

mestrado em Educação listadas a seguir: *Pedagogia Histórico-Crítica: o Processo de Construção e o Perfil do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (1980-1994)*, de Sandra Tonidandel (2014); *Educação: o Brasil e o Estado do Paraná entre os anos de 1960 e 2010*, de Luci Mara Mirandola (2014); *A Pedagogia Histórico-Crítica Durante o Governo Jaime Lerner no Paraná (1995-2002)*, de Heloysa Braguetto Moreira (2016); *A Pedagogia Histórico-Crítica Durante o Governo de Roberto Requião (1991-1994)*, de Kassia Camila Gonçalves (2019).

Também obtivemos importantes contribuições das dissertações de mestrado em Educação intituladas *A Implantação Oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Pública do Estado do Paraná (1983-1994): Legitimação, Resistências e Contradições*, da Professora Alexandra Vanessa de Moura Baczinski (2007), e *A construção das diretrizes curriculares do ensino médio no estado do Paraná (gestão 2003-2006): avanços e limites da política educacional nas contradições do estado contemporâneo*, de Elisane Fank (2007).

Para discutir os assuntos referente as diretrizes para a formação de professores pós-LDBEN nº 9.394/96, evidenciamos as seguintes produções: *Concepções Históricas e Políticas da Formação de Professores no Brasil: Um Enfoque Sobre as Políticas dos Governos de FHC e Lula*, dissertação de mestrado em Educação, de Kalina Gondim de Oliveira (2016); *A Formação de Professores no Brasil: Um Estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores (2002-2015)*, dissertação de mestrado em Educação, de Adriana Mamede de Carvalho Bezerra (2017); *Avanços e Retrocessos em Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores*, dissertação de mestrado em Estudos de Linguagens, de Daniele de Oliveira Moreira Barbosa (2022).

Quanto à organização do texto desta dissertação, além da presente Introdução, a exposição se estrutura em cinco capítulos, Conclusão e Referências.

No Capítulo I, apresentamos os principais aspectos da PHC, abordando o contexto histórico e teórico, os pressupostos e as categorias fundamentais, bem como salientamos a especificidade dessa pedagogia.

No Capítulo II, desenvolvemos o percurso histórico da PHC no Paraná, explicitando as condições e as contradições da iniciativa de institucionalizar essa pedagogia no estado. No Capítulo III, discorremos a respeito dos fundamentos e das diretrizes educacionais adotadas pelos governos no âmbito federal, mais especificamente para a formação inicial e continuada de professores da Educação

Básica a partir da LDBEN nº 9.394/96.

No Capítulo IV, delineamos os antecedentes da elaboração e da operacionalização do PDE/PR, considerando-se a conjuntura política do Paraná nesse processo. No Capítulo V, inicialmente apresentamos os dados coletados nos Cadernos Sinopses das produções do PDE/PR, organizados em tabelas e quadros demonstrativos, seguido de nossas análises sobre os achados, que dizem respeito à incorporação temática da PHC nas atividades do Programa, entre 2007 e 2018. Posteriormente, expomos, em linhas gerais, considerações acerca dos achados nos artigos dos cursistas que incorporaram a PHC nas discussões do tema principal de seus trabalhos, tendo em vista a coerência teórica da fundamentação em relação à concepção histórico-crítica e às recorrências quanto às problemáticas e os resultados apresentados nessas produções.

Na Conclusão, aglutinamos as principais discussões aos resultados da nossa pesquisa e apresentamos nossas considerações finais.

1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)

A PHC é uma teoria pedagógica fundamentada em Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Lenin¹⁵, Antonio Gramsci¹⁶ e em seus intérpretes no âmbito da educação. Trata-se de uma teoria crítica de caráter dialético. A concepção dialética, expressa no materialismo histórico, procura compreender e explicar a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência, inserindo a educação nesse processo. Assim, a PHC busca articular as relações entre educação e seus condicionantes sociais, considerando a transformação da sociedade na perspectiva da classe trabalhadora.

O fio condutor desta dissertação é a discussão articulada à importância da PHC na luta contra os ataques efetivados à educação pública, à ciência e aos trabalhadores, situando o processo formativo docente na luta de classes. Em vista disso, neste primeiro capítulo, realizamos uma revisão teórica acerca da concepção histórico-crítica, caracterizando a especificidade da PHC como uma **pedagogia contra hegemônica, revolucionária e transformadora**.

1.1 O CONTEXTO HISTÓRICO E TEÓRICO DA PHC

A PHC surgiu no interior das lutas travadas no Brasil no período da ditadura civil-militar, que durou de 1 de abril de 1964 até 15 de março de 1985, atrelando-se, também, ao contexto dos movimentos juvenis, que aconteceram em dimensão mundial, nos anos 1960-1970. Dessa forma, essa pedagogia soma mais de 40 anos de história, calculando-se desde seu “ano marco”, que foi 1979¹⁷.

No início dos anos 1970, emergiram teorias que buscavam analisar criticamente a educação, especificamente, a escola, sendo denominadas por

¹⁵ **Lenin** (Lénine, no português europeu) é o pseudônimo de **Vladimir Ilitch Ulianov** (Simbirsk, 22 de abril de 1870 - Gorki, 21 de janeiro de 1924), membro-fundador, principal teórico e dirigente do Partido Bolchevique (posteriormente Partido Comunista da União Soviética - PCUS). Dirigiu os soviets na tomada de poder na Revolução Russa de 1917 e fundou a Terceira Internacional (Comunista), em 1919. Está entre os clássicos da tradição marxista, e seu pensamento assinala uma corrente própria no Marxismo, como um movimento teórico-político, trata-se do leninismo e/ou marxismo-leninismo.

¹⁶ **Antonio Francesco Gramsci** (Ales, Sardenha, 22 de janeiro de 1891 - Roma, 27 de abril de 1937) foi um intelectual e político italiano, membro-fundador do Partido Comunista da Itália (PCI).

¹⁷ **1979** - ano em que se começou a discutir mais ampla e coletivamente os problemas educacionais pela lógica dialética, a partir das discussões da primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP (SAVIANI, 2013, 2021a).

Dermeval Saviani, principal idealizador da PHC, de “crítico-reprodutivistas”. Decorrente do fracasso dos movimentos da década de 1960 (em especial, o “Maio de 1968”, movimento encabeçado por estudantes universitários, tendo Paris como epicentro e que culminou em uma espécie de rebelião social), as análises crítico-reprodutivistas rejeitam a ideia de que seria possível uma revolução social pela revolução cultural, abrangendo a escola. Conseqüentemente, na procura por alternativas à pedagogia oficial do Regime Militar (“pedagogia tecnicista”¹⁸) e à política educacional dominante, exigindo-se a superação da concepção crítico-reprodutivista, por ela não apresentar saídas, despontou no Movimento de Educadores (ME) a concepção dialética de educação (visão crítica não mecanicista) ou concepção histórico-crítica (SAVIANI, 2013).

Ao sistematizar o quadro de referência das concepções de educação, Saviani estruturou um esquema classificatório que envolve três níveis: (i) filosofia da educação; (ii) teoria da educação; e (iii) prática pedagógica.

Em nível da filosofia da educação, o educador identificou, inicialmente, quatro grandes tendências filosóficas: tradicional, moderna, analítica e dialética (abarcando a visão crítico-reprodutivista). Contudo, percebeu que a tendência crítico-reprodutivista não se encaixava na dialética, por não trabalhar a contradição no âmbito da educação.

Na compreensão desse educador, a visão crítico-reprodutivista entende a escola unicamente como um instrumento de reprodução da ideologia burguesa, desconsiderando a categoria de ação recíproca (o determinado também reage sobre o determinante). Assim sendo, por se tratar de uma visão crítico-mecanicista/crítico-a-histórica, separou essa tendência da dialética e a introduziu como uma quinta tendência filosófica da educação (SAVIANI, 2013).

Em 1978, quando ainda não se distinguiam claramente entre teóricos crítico-reprodutivistas e histórico-críticos, Saviani, em um seminário sobre a educação brasileira em Campinas (SP), utilizou a expressão “concepção histórico-crítica” para pontuar que a teoria, em curso de elaboração, tinha “[...] o caráter crítico de

¹⁸ Saviani resume o termo **pedagogia tecnicista** às “[...] ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuram uma orientação pedagógica [...]” (SAVIANI, 2021a, p. 369), correspondente com a concepção produtivista de educação, tendência constituída, a partir das formulações iniciais de Theodore Schultz e difundida entre os técnicos da economia, das finanças, dos planejamentos e da educação. Dessa maneira, “[...] a base da pedagogia tecnicista são os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade [...]” (SAVIANI, 2021a, p. 438).

articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista.” (SAVIANI, 2013, p. 61).

Em seu livro *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2012), lançado em 1983, considerado uma introdução preliminar à PHC, o educador distingue três tendências teóricas no quadro de referência das concepções de educação: (i) teorias não críticas; (ii) teorias críticas-reprodutivistas; e (iii) teoria crítica.

As teorias não críticas abrangem a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Esse grupo não faz críticas à ordem vigente e entende que a educação tem a função de corrigir a marginalidade, concebida como um desvio. As teorias críticas-reprodutivistas englobam a teoria do sistema de ensino como violência simbólica (Bourdieu e Passeron), a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (Althusser) e a teoria da escola dualista (Baudelot e Establet). Essas perspectivas explicam os mecanismos de funcionamento da escola no Sistema Capitalista, entretanto, pelo seu caráter reprodutivista, não fornecem uma proposta pedagógica. Já a teoria crítica faz a crítica à ordem vigente e inclui, como concepção dialética, uma proposta pedagógica (revolucionária) correspondente com os interesses da classe trabalhadora (SAVIANI, 2012).

No **Quadro 1**, demonstramos o esquema elaborado por Saviani para organizar as concepções de educação, conforme os níveis e as características de cada uma delas¹⁹.

Quadro 1 - Concepções de Educação conforme Dermeval Saviani

| | Concepção Humanista Tradicional | Concepção Humanista Moderna | Concepção Analítica | Concepção Produtivista | Concepção Crítico-Reprodutivista | Concepção Histórico-Crítica |
|-----------------------|---------------------------------|-----------------------------|---------------------|------------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| Filosofia da Educação | Tradicional | Moderna | Analítica | - | Crítico-Reprodutivista | Histórico-Crítica |
| Teoria da Educação | Tradicional | Nova | - | Tecnicista | Crítico-Reprodutivista | Histórico-Crítica |
| Prática Pedagógica | Tradicional | Nova | - | Tecnicista | - | Histórico-Crítica |

Fonte: Saviani (2021b, p. 20).

¹⁹ O educador apresenta esse quadro das concepções de educação e seus níveis no texto “Caracterização Geral da Pedagogia Histórico-Crítica como Teoria Pedagógica Dialética da Educação”, resultante da aula inaugural, em outubro de 2020, da disciplina e curso de extensão “Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora”, promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR, mediante canal no *Youtube* (<https://www.youtube.com/c/histedbroficial>), e exposto no primeiro capítulo da coletânea *Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Pedagógica Transformadora* (LOMBARDI; COLARES; ORSO, 2021).

Saviani, que começou a utilizar a nomenclatura “pedagogia histórico-crítica”²⁰ em 1984 para se referir à corrente pedagógica que vem buscando desenvolver, procurou abordar, desde os primórdios de seus estudos em filosofia da educação, as questões educacionais pelos termos dialéticos (SAVIANI, 2013). Portanto, na seção em sequência, reportamo-nos aos princípios e às finalidades da PHC como uma **pedagogia de inspiração marxista**.

1.2 OS FUNDAMENTOS MARXISTA DA PHC

A filosofia do marxismo é o materialismo. Entretanto, Marx se distanciou do materialismo contemplativo de Feuerbach²¹ e enriqueceu sua concepção de mundo com aquisições advindas da filosofia clássica alemã, alicerçadas, em especial, no sistema de Hegel²², o principal representante do idealismo objetivo.

Considerando que o materialismo filosófico encara a natureza (matéria) como o princípio primordial e o espírito (aspecto imaterial do ser) como elemento derivado da materialidade, Marx incorporou a ideia de integridade e de transformação da dialética hegeliana, mas se opôs ao idealismo de Hegel de que o mundo real deve ser compreendido como uma manifestação do espírito. Nasceu, assim, o materialismo dialético, a base filosófica do marxismo (TRIVIÑOS, 1987).

É por meio desses fundamentos que a dialética marxiana procura explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento; dito de outra forma, de como a realidade objetiva se reflete na consciência. Trata-se de uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade (TRIVIÑOS, 1987).

Se a concepção materialista da natureza explica a consciência pelo ser, e não ao contrário, é preciso explicar a consciência social pelo ser social. Dessa maneira, Marx, em parceria com Engels, desenvolveu a concepção materialista da história

²⁰ A denominação **pedagogia histórico-crítica** veio como um desdobramento do processo de busca por alternativas às pedagogias burguesas. Buscava-se por uma terminologia condizente ao que estava sendo pensado (uma orientação pedagógica crítica para a prática educativa). No entanto, Saviani não poderia continuar usando o nome “pedagogia revolucionária”, empregado em seu artigo “Escola e Democracia ou a Teoria da Curvatura da Vara”, publicado originalmente em 1981, pela *Revista da Associação Nacional de Educação* (ANDE), por ocasião da repressão do Regime Militar (ORSO, 2018; SAVIANI, 2013).

²¹ **Ludwig Andreas Feuerbach** (Landshut, 28 de julho de 1804 - Rechenberg, Nuremberg, 13 de setembro de 1872).

²² **Georg Wilhelm Friedrich Hegel** (Estugarda, 27 de agosto de 1770 – Berlim, 14 de novembro de 1831).

(materialismo histórico), a base da ciência filosófica do marxismo.

Ao analisarem a história das sociedades, Marx e Engels partem do raciocínio de que “A primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos [...]” e de que os homens se distinguem dos outros animais, “[...] logo que começam a produzir seus meios de existência. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material.” (MARX; ENGELS, 1998, p. 10). Ao aprofundar seus estudos no terreno da economia política, Marx chega à seguinte conclusão geral, no texto “O Método da Economia Política”, de 1859, contido na obra *Contribuição à Crítica da Economia Política*:

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. **Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência.** (MARX, 2003, p. 5, grifos nossos).

Em outras palavras, a dinâmica que perpassa as estruturas societárias por meio das relações de produção social e do desenvolvimento das forças produtivas, isto é, pelo modo de produção e, como efeito, da divisão do trabalho, define a consciência do ser, pois ele é determinado como ser social.

Marx, ao esboçar uma concepção à epistemologia compreendendo o saber como um processo e como um produto gerado por meio das práticas sociais, atribui ao conhecimento humano um sentido dialético. Para o autor, o percurso do pensamento abstrato se eleva do simples (representação mecânica e imediata) ao complexo (concreto pensado), como se pode averiguar no seguinte trecho:

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. (MARX, 2003, p. 248, grifos nossos).

Por essa lógica, o saber está em constante movimento, desenvolvimento e

transformação, entre o sensorial e o racional, sendo um “reflexo” da realidade.

Em uma entrevista²³ sobre a PHC, Saviani revelou que, ao estudar o texto mencionado de Marx, assimilou que o método dialético se constitui no “[...] movimento que parte da síntese (a visão caótica do todo) e chega, pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples), à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas.” (SAVIANI, 2017, p. 714-715). Então, ao constatar isso, buscou por uma teoria dialética da educação, baseada no materialismo histórico.

Frigotto (1994) apresenta a dialética materialista histórica como uma postura (ou concepção) de mundo, como um método radical (que “vai à raiz”) de investigação e análise da realidade, como uma práxis (unidade teoria e ação) capaz de transformar essa realidade. Por essa acepção, no processo de pesquisa, esse método está voltado à análise da realidade, por intermédio de uma perspectiva reflexiva e científica, baseando-se no tripé da crítica, da construção do conhecimento e da nova síntese desse conhecimento voltado à ação, almejando à transformação da realidade. Ainda, no entendimento desse autor, para a dialética ser considerada materialista histórica, ela “[...] tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente.” (FRIGOTTO, 1994, p. 73).

Saviani, por sua vez, tendo por base a dialética do movimento real, elaborou o significado de “práxis” a partir da contribuição de Sánchez Vázquez²⁴, interpretando-a como um conceito sintético que articula a teoria e a prática, em outras palavras, como uma prática fundamentada teoricamente. Para Saviani (2013, p. 120, grifos nossos),

Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a **filosofia da práxis**, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a

²³ Entrevista concedida à conferência do Seminário “Dermeval Saviani e a Educação Brasileira”, em 2016, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), adaptada e publicada pela *Revista Interface*, em 2017.

²⁴ **Adolfo Sánchez Vázquez** (Algeciras, 17 de setembro de 1915 - Cidade do México, 8 de julho de 2011) foi um filósofo, escritor e professor espanhol, exilado no México.

teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela eliminada.

Saviani (2017) relata que constatou, no conjunto de obras marxianas e nos escritos de marxistas clássicos, e até de alguns mais recentes, a ausência de uma teoria sistematizada da educação. Isso o levou à conclusão de que, para a construção de uma pedagogia inspirada no materialismo histórico, não basta recolher nas obras de Marx e Engels apenas as referências diretas deles à educação, como já fizeram outros intelectuais marxistas, mas sim formular os princípios da pedagogia dialética²⁵, considerando que

[...] a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas. (SAVIANI, 2017, p. 715).

No texto “Pedagogia Histórico-Crítica: uma Teoria Pedagógica Revolucionária”²⁶, Orso (2018) discorre sobre a especificidade da PHC, ressaltando que adotar o materialismo histórico-dialético como método implica

[...] conceber que existe uma realidade objetiva, independente da consciência; considerar fundamentalmente as categorias modo de produção, totalidade, contradição, mediação, classes sociais e lutas de classes; a possibilidade de conhecer e se apropriar objetivamente da realidade e, conseqüentemente, a possibilidade de sua transformação. (ORSO, 2018, p. 78).

Em vista disso, a PHC, “[...] além de considerar as categorias contradição e

²⁵ A terminologia **pedagogia dialética** foi uma das alternativas pensada por Saviani para identificar a proposta pedagógica que vinha elaborando, mas o educador desistiu dela pela questão da ambigüidade que a palavra “dialética” e a expressão “pedagogia dialética” conotam (SAVIANI, 2013). Antes disso, ele chegou a pensar em denominar a PHC com a nomenclatura **pedagogia revolucionária**, como já mencionamos.

²⁶ Texto reformulado a partir da fala proferida no simpósio “O Trabalho Pedagógico nas Disciplinas Escolares: contribuições a partir dos Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”, realizado na Unioeste, *campus* de Cascavel, no dia 16 de setembro de 2016, e publicado em 2018, na coletânea *Pedagogia Histórico-Crítica: Revolução e Formação de Professores* (MATOS; SOUSA; SILVA, 2018).

totalidade, também adota a categoria mediação e modo de produção.” (ORSO, 2018, p. 78). No tocante ao conceito “modo de produção” na obra marxiana, em uma entrevista²⁷ sobre a sua obra, Saviani descreve que,

[...] o princípio fundamental inerente ao conceito de modo de produção é que aquilo que os homens são decorre diretamente do modo como eles produzem sua existência. Em consequência, o modo de produção determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas da produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca, até as formas da consciência. Assim, a educação vigente no comunismo primitivo terá características diversas em relação àquela produzida no âmbito do modo de produção asiático, antigo, feudal ou no modo burguês moderno, isto é, capitalista. (SAVIANI, 2009, p. 111).

Considerando que, do “[...] modo como os homens produzem sua existência deriva o modo como se produz a educação [...]” (SAVIANI, 2009, p. 111), em seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2013), lançado em 1991, em que continua e complementa as análises apresentadas em *Escola e Democracia*, Saviani desenvolveu o conceito de trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2013, p. 13). Na obra, o educador discorre que a educação é um fenômeno intrinsecamente humano, já que a produção da existência humana é, concomitantemente, a formação humana. Diferentemente dos demais seres biológicos que se adaptam à natureza, tendo nela garantida as condições de sua existência, os seres humanos precisam adaptar a natureza a si, para produzirem continuamente a sua própria existência. Sendo a humanidade dos indivíduos construída socialmente, mediante as relações de produção, trata-se, desse modo, de um processo educativo (SAVIANI, 2013).

Em um artigo de 2014²⁸, no qual Saviani aborda as origens, os fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos, bem como os desdobramentos, até aquele momento, da PHC, o educador explica que,

Se a existência humana não é garantida pela natureza, mas deve ser produzida pelos próprios homens, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo

²⁷ Entrevista concedida à *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate* e publicada em 2009.

²⁸ Texto publicado pela *Revista Binacional Brasil – Argentina*, em 2014.

produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. E isso só pode ocorrer socialmente, isto é, na relação com os outros homens. Isoladamente o indivíduo humano ou perece ou não assume a forma humana. [...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. Eis porque, em meu livro *pedagogia histórico-crítica*, defini a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A origem da educação coincide, então, com a origem do próprio homem. (SAVIANI, 2014a, p. 25).

Ademais, no texto “Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação”, integrante da obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2013), fundamentado na lógica marxiana da produção do ser social²⁹, Saviani demonstrou que, se a educação é um fenômeno humano, “[...] ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” (SAVIANI, 2013, p. 11).

Nesse texto, o educador sublinha que a produção humana é dividida em duas categorias: (i) trabalho material, que é a produção à subsistência e, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; e (ii) trabalho não material, que é a representação mental dos objetos reais da produção material, como no caso das ideias contidas nos livros. Portanto,

Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) [...]. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. (SAVIANI, 2013, p. 12).

Para mais, Saviani (2013) distingue a categoria do trabalho não material em duas modalidades:

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e dos objetos artísticos. Há, pois, nesse caso um intervalo entre a produção e o

²⁹ Na leitura de Saviani (2013), é o **trabalho** que diferencia o ser humano dos outros seres naturais, uma vez que, para o educador, toda ação intencional é trabalho, isto é, o trabalho é uma atividade adequada a finalidades. Desse modo, transformar a natureza, ajustando-a às suas necessidades de sobrevivência, é um processo feito pelo trabalho. Consequentemente, a essência humana é o trabalho.

consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. **A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção.** Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. (SAVIANI, 2013, p. 12, grifos nossos).

O pesquisador assentou a educação na segunda modalidade da categoria de trabalho não material, pois, para ele, a educação não se reduz ao ensino, no entanto, o ato de ensinar é educação, e como um fenômeno educativo, a atividade de ensino, por exemplo, a aula supõe a presença simultânea do professor e do aluno. Logo, “A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).” (SAVIANI, 2013, p. 12).

Na concepção de Saviani, a educação como um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite situar sua especificidade: a formação da humanidade em cada indivíduo singular (“segunda natureza”)³⁰, pois, “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens.” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Nessa lógica, para Saviani (2013), o objeto da educação escolar concerne à: (i) identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para se tornarem humanos. Trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório (conceito de “clássico”³¹); (ii) descoberta das formas mais adequadas para que cada indivíduo singular realize a humanidade produzida historicamente. Refere-se, desse modo, à organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos).

Conseqüentemente, a educação escolar, na perspectiva de Saviani, “[...] diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.” (SAVIANI, 2013, p. 14). A escola, nessa perspectiva se configura como um

³⁰ Referente à expressão **segunda natureza**, Saviani explica o seguinte: “[...] A expressão *segunda natureza* parece-me sugestiva porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. [...] E, no entanto, trata-se de uma habilidade adquirida e, frisa-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático.” (SAVIANI, 2013, p. 19). Segundo o educador, no processo de aprendizagem, a assimilação do saber sistematizado se dá quando se adquire um *habitus* (disposição permanente), dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte em uma espécie de segunda natureza.

³¹ Em conformidade com Saviani (2013, p. 13, grifo nosso), “O **clássico** não se confunde com o tradicional e não se opõe, necessariamente, ao moderno, e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.”

local privilegiado à socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas.

A transformação dos conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pelo conjunto de seres humanos (ou seja, daqueles elementos que a humanidade já produziu e elaborou) em “saber escolar”³² incorporado pelos estudantes, de forma que se tornem agentes ativos na prática social, ocorre, na acepção de Saviani, por meio de um processo “[...] do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e se organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite sua assimilação.” (SAVIANI, 2013, p. 65).

Como critério de seleção dos elementos considerados relevantes, Saviani (2013) sublinha que é fundamental se atentar ao que é de interesse do “aluno concreto”, ou seja, ao que diz respeito às condições nas quais o “aluno empírico” se encontra e que não depende de sua escolha, uma vez que as relações sociais foram herdadas da geração anterior. Em vista disso, o papel da escola é socializar o conhecimento sistematizado - unificados nos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos – e propiciar ao educando a aquisição desse saber, sendo essa a sua questão nuclear (conceito de “currículo”³³). Nas palavras do educador,

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar os processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar. (SAVIANI, 2012, p. 66).

Nesse entendimento, o método é fundamental no processo pedagógico, sendo a transmissão-assimilação dos conteúdos (método de ensino), a partir do critério de clássico, transformados em saber escolar, decorrente de:

[...] um método pedagógico que parte da **prática social** em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação

³² O conceito de **saber escolar**, na concepção de Saviani, diz respeito ao “[...] saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado [...]” (SAVIANI, 2013, p. 17).

³³ Para Saviani, o conceito abrangente de **currículo** refere-se à “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.” (SAVIANI, 2013, p. 17).

fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (**problematização**), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (**instrumentação**) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (**catarse**). (SAVIANI, 2021a, p. 422, grifos nossos).

As palavras do autor, retiradas do livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, lançado em 2007 (SAVIANI, 2021a), sugerem os momentos didáticos do processo de ensino-aprendizagem da PHC, que, como dito, acontece no interior da prática social global, como ponto de partida e de chegada da prática educativa, colocando em evidência, também, a categoria de “mediação” (a educação como mediação no interior da prática social).

Sobre a questão do método pedagógico, Saviani (2013, p. 120) reporta-se ao texto citado anteriormente, “O Método da Economia Política”, de Marx, no qual

[...] explicita-se o movimento do conhecimento como passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise. Procurei, de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos.

A orientação acerca do processo de ensino-aprendizagem da PHC aparece sistematizada, primeiramente, no terceiro capítulo da obra *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2012), intitulado “Escola e Democracia II - Para além da Curvatura da Vara”³⁴. Nele, Saviani preconiza um método pedagógico que mantém a vinculação contínua entre sociedade e educação, traduzido na forma de “passos”: prática social como ponto de partida (primeiro passo), problematização (segundo passo), instrumentalização (terceiro passo), catarse (quarto passo) e novamente a prática social, mas como ponto de chegada (quinto passo). O conceito de “passo”, contudo, é utilizado como forma de se contrapor à pedagogia tradicional e à nova, cujo método de ensino é baseado na ideia de passos. Nesse sentido, de acordo com o educador, a categoria “momento” é melhor empregada, devido ao sentido mecânico atribuído ao termo “passo”.

Para Orso (2018), a PHC se constitui em uma referência para o trabalho pedagógico e para a educação como um todo, todavia, é uma teoria para a qual não

³⁴ Texto publicado pela primeira vez em formato de artigo, em 1982, pela *Revista da ANDE*, número 3.

existem fórmulas nem modelos para se colocar em “prática”. Como pontua o autor, para se trabalhar em conformidade com essa pedagogia, é preciso conhecer, entender e dominar adequadamente seus pressupostos e suas categorias fundamentais. Acreditamos que isso implica a compreensão da relação entre consciência, conhecimento/ciência e educação escolar, passando pelos conceitos de alienação e de ideologia.

No texto “A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar”, incluso na obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2013), Saviani evidenciou que a tendência atual é secundarizar e esvaziar a escola de sua função específica, ligada à socialização do conhecimento elaborado. Conforme assevera o educador,

Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. (SAVIANI, 2013, p. 84).

Nesse texto, Saviani (2013) enfatiza que essa característica está presente na sociedade burguesa desde a sua constituição, e que os ideólogos da burguesia, representados, em particular, pelos economistas, tinham plena consciência da necessidade de generalizar a escola, contudo, limitada à uma instrução elementar. Em conformidade com o educador, para os ideólogos da burguesia,

[...] os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. (SAVIANI, 2013, p. 85).

Em consonância com Saviani, Duarte (2012) pondera que não se pode perder de vista a contradição do caráter alienado e alienante da educação escolar na sociedade capitalista. Em um texto intitulado “Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica”³⁵, em que aproxima os estudos de Lukács e Saviani a partir da análise do processo de formação dos indivíduos pela perspectiva

³⁵ Texto que compõe o segundo capítulo da coletânea *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar* (SAVIANI; DUARTE, 2012).

marxista, Duarte (2012) argumenta que,

Se, por um lado, o capitalismo inaugura a era em que a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto em que as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade. (DUARTE, 2012, p. 44).

Segundo Saviani (2013), quando a burguesia passa à classe dominante, ela se converte em classe conservadora, visando à perpetuação da ordem existente. A escola se torna, então, um problema, uma vez que a verdade (o conhecimento objetivo da realidade) evidencia a necessidade de transformação.

A desvalorização do ensino, o esvaziamento dos conteúdos escolares e a descaracterização da função social da escola, que conformam os processos de alienação, se tornam ainda mais marcantes conforme o capitalismo avança e se acirra a contradição entre as classes antagônicas. Para Saviani (2013, p. 85),

[...] o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a consequente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber, que é objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes.

Esses embates entre as ideias da classe dominante e da classe trabalhadora, em forma de disputa pelo conhecimento da realidade objetiva (luta ideológica), são elementos constitutivos dos conflitos sociais imbricados ao processo histórico.

No texto “A Pedagogia Histórico-Crítica, As Lutas de Classe e a Educação Escolar”³⁶, no qual Saviani (2014b) aborda a relação entre luta de classes e educação escolar na perspectiva da PHC, o autor discorre que:

³⁶ Texto resultante da conferência de abertura da “XI Jornada do HISTEDBR”, realizada em Cascavel-PR, entre os dias 23 e 25 de outubro de 2013. Foi publicado, primeiramente, em 2014, na coletânea *Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os Desafios de sua Institucionalização* (ORSO et al., 2014) e, posteriormente, em 2015, como décimo capítulo do livro *História do Tempo e Tempo da História: estudos de historiografia e história da educação* (SAVIANI, 2015).

Dado que os interesses da classe dominante apontam na direção da conservação da forma social existente, tais interesses caminham no sentido de evitar que as contradições da estrutura venham à tona. Assim, poderíamos dizer que os interesses da classe dominante caminham contra a história, que dizer, coincidem com a tendência de frear o processo histórico – processo este que se configura pelas transformações em nível conjuntural que, à medida que se vão aprofundando, transformam-se em fatores geradores da nova estrutura. Inversamente, a perspectiva dos interesses dominados aponta no sentido de aceleração do processo histórico, de “empurrar” para frente o processo histórico. Por que isso? Porque não interessa às camadas dominadas a manutenção da estrutura, mas sua transformação; interessa construir um tipo de sociedade que os liberte da situação de dominação. Assim, sendo, na perspectiva da classe dominada, as crises de conjuntura são vistas como manifestação das contradições da estrutura e, portanto, sua ação vai na direção de explorar os elementos de conjuntura no intuito de que eles possam a vir alterar a própria estrutura. (SAVIANI, 2014b, p.12).

A teoria do conflito social como a força motriz que impulsiona o movimento da história foi conduzida por Marx e Engels a partir das análises do processo histórico, relacionando o desenvolvimento social à economia política. Assim, os autores desenvolveram a tese sociológica das lutas de classe³⁷, ou seja, das batalhas travadas no campo ideológico, econômico e político como o motor do desenvolvimento histórico.

De acordo com a concepção marxiana, a relação entre a produção material (mercadorias) e o intercâmbio (valor de troca) dos produtos do trabalho humano e o acesso aos meios de subsistência criam a divisão social do trabalho e constituem o modo de produção das sociedades, o qual, por sua vez, origina as hierarquias das posições dos indivíduos nas estruturas societárias. Aqueles que possuem os meios de produção material exercem domínio sobre os que não têm. A classe subjugada, despossuída dos meios de produção, precisa produzir para os donos dos meios de produção, para obter recursos à garantia da própria existência.

Dessa relação antagônica entre as classes surgem os conflitos, que levam ao declínio de uma forma de organização social e à ascensão de outra. Dessa forma, Marx e Engels, no *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848, sustentam que,

³⁷ No texto “A Pedagogia Histórico-Crítica, as Lutas de Classe e a Educação Escolar”, Saviani (2014b) faz uma análise no que se refere a conotação negativa da expressão **luta de classes**, devido à sua vinculação com a ideia de incentivo à violência na práxis social. O educador esclarece, após o exame do posicionamento das principais filosofias diante da violência, que “[...] o marxismo reconhece que nenhuma classe irá recorrer a violência se ela puder manter seu domínio sem lançar mão da coerção. Mas que igualmente nenhuma classe deixará de recorrer à violência se esta se apresentar como o último recurso para assegurar seu domínio.” (SAVIANI, 2014b, p. 28).

A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, membro das corporações e aprendiz, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em contraposição uns aos outros e envolvidos em uma luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre com a transformação revolucionária da sociedade inteira ou com o declínio conjunto das classes em conflito. (MARX; ENGELS, 2008, p. 9, grifos nossos).

Do declínio do feudalismo emergiu o capitalismo, o qual, conforme se desenvolveu, dividiu a sociedade, cada vez mais, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado (classe dominante e classe dominada, respectivamente). A classe burguesa, proprietária dos meios de produção, multiplica cada vez mais seu capital; a classe proletária, destituída dos meios de produção, forçada a vender sua força de trabalho, afunda-se cada vez mais na pobreza. Portanto, a sociedade burguesa, outrora revolucionária, “[...] não aboliu as contradições de classe. Ela apenas colocou novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta no lugar das antigas.” (MARX; ENGELS, 2008, p. 10).

Assim, buscando compreender a lei que rege o capital, a partir da crítica das teorias econômicas (em especial de Adam Smith e David Ricardo), Marx elaborou sua própria teoria, a “Teoria da Mais-Valia”. Se a fórmula da circulação de mercadorias foi a venda de uma mercadoria para a compra de outra - M (mercadoria) - D (dinheiro) - M (mercadoria), a fórmula geral do capital é a compra para a venda com lucro: D (dinheiro) - M (mercadoria) - D (dinheiro). Dessa maneira, o dinheiro, produto supremo do desenvolvimento, da troca e da produção de mercadorias, transforma-se em capital (LÉNINE, 1977c).

Nos termos de Marx, em *O capital*³⁸, principal obra do autor e a mais sistemática análise da estrutura da sociedade capitalista feita por ele,

A circulação simples de mercadorias começa com a venda e termina com a compra, ao passo que a circulação do dinheiro como capital começa com a compra e termina com a venda. Na primeira, o ponto de partida e de chegada do movimento é a mercadoria; na segunda,

³⁸ O primeiro volume da obra *O capital: crítica da economia política (Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie)*, intitulado *O processo de produção do capital (Der Produktionsprozess des Kapitals)*, é o único publicado durante a vida de Marx. Centrado no processo de produção do capital e finalizado em 1866, o Livro I foi publicado em Hamburgo, no ano de 1867, mas os seguintes não puderam ser concluídos por Marx em vida. Seus estudos foram editados por Engels e publicados em 1885 (Livro II) e 1894 (Livro III).

é o dinheiro. Na primeira forma, o que medeia o curso inteiro da circulação é o dinheiro; na segunda, é a mercadoria. (MARX, 2013, p. 169).

O acréscimo do valor primitivo do dinheiro (lucro) posto em circulação transforma o dinheiro em capital, e esse processo ocorre perante o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção.

Em referência à Teoria da Mais-Valia, Lenin, em resumo, ilustra:

O operário assalariado vende a sua força de trabalho ao proprietário de terra, das fábricas, dos instrumentos de trabalho. O operário emprega uma parte do dia de trabalho para cobrir o custo do seu sustento e de sua família (salário); durante a outra parte do dia, trabalha gratuitamente, criando para o capitalista a **mais-valia**, fonte dos lucros, fonte da riqueza da classe capitalista. (LÉNINE, 1977b, n.p., grifo do autor).

Se o trabalhador assalariado, expropriado de seus próprios meios de subsistência e instrumentos de trabalho, é compelido a vender sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência, ele não é de fato livre, como se anuncia e como ele próprio acredita. Trata-se, desse modo, de uma relação de alienação, de dominação e de exploração, uma forma de “escravidão moderna”, dado que a mais-valia provém da força do trabalho humano mercantilizado para o consumo do possuidor de dinheiro. Na ótica de Marx (2013, p. 540),

A expropriação dos produtores diretos é consumada com o mais implacável vandalismo e sob o impulso das paixões mais infames, abjetas e mesquinamente execráveis. A propriedade privada constituída por meio do trabalho próprio, fundada, por assim dizer, na fusão do indivíduo trabalhador isolado, independente, com suas condições de trabalho, cede lugar à propriedade privada capitalista, que repousa na exploração de trabalho alheio, mas formalmente livre.

O comprador da força de trabalho explora o produtor direto (trabalhador) para aumentar o seu lucro, gerando a acumulação do capital. Esse “[...] aumento da mais-valia é possível graças a dois processos fundamentais: o prolongamento da jornada de trabalho (‘mais-valia absoluta’) e a redução do tempo de trabalho necessário (‘mais-valia relativa’)” (LÉNINE, 1977c, n.p.).

Como explica Lenin (LÉNINE, 1977c), a acumulação do capital, quer dizer, a transformação de uma parte da mais-valia em capital e do seu emprego, decompõe-

se, em grande escala, em capital constante (meios de produção: máquinas, instrumentos de trabalho, matérias-primas etc.) e em capital variável (força de trabalho), para aumentar a produção. Todavia, o crescimento mais rápido da parte do capital constante, relativamente ao capital variável, acelera a substituição dos operários pelas máquinas, criando a riqueza em um polo e a miséria em outro. Isso gera o chamado “exército de reserva do trabalho”, o “excedente relativo” de operários ou “superpopulação capitalista”. O excedente relativo, para Lenin,

[...] se reveste de formas extremamente variadas e dá ao capital a possibilidade de ampliar muito rapidamente a produção. Esta possibilidade, combinada com o crédito e a acumulação de capital em meios de produção, dá-nos, entre outras coisas, a explicação das **crises** de superprodução que aparecem periodicamente nos países capitalistas [...]. (LÉNINE, 1977c, n.p., grifo do autor).

Na concepção de Marx, esses são fatores objetivos e condição favorável à revolução, já que a acumulação primitiva do capital, ao atingir certo nível de desenvolvimento, engendra os meios materiais de sua própria destruição. Para o autor, “A partir desse momento, agitam-se no seio da sociedade forças e paixões que se sentem travadas por esse modo de produção. Ele tem de ser destruído, e é destruído.” (MARX, 2013, p. 540).

Segundo Marx (2013), a propriedade privada, como antítese da propriedade social coletiva, só existe onde os meios e as condições externas do trabalho pertencem a pessoas privadas. A destruição desse modo de produção pressupõe o parcelamento do solo e dos demais meios de produção. Essa “expropriação dos expropriadores” subentende a transformação dos meios de produção individuais e dispersos em meios de produção socialmente concentrados.

Logo, parafraseando-se Marx e Engels (2008), a transformação da sociedade, pela socialização dos meios de produção, e a construção de uma sociedade socialista (sendo o socialismo a fase de preparação à transição ao comunismo), destituindo a ordem capitalista, são a única forma de superar a dominação de uma classe pela outra, da exploração do trabalho do homem pelo homem para, então, libertar a classe proletária dos “grilhões” da “escravidão moderna” e da “escravidão assalariada”.

No plano prático-político, Lenin oferece uma ampla documentação às formulações táticas à tomada do poder pela classe trabalhadora à transformação

social. Na obra *Que Fazer? Problemas Candentes do Nosso Movimento*³⁹ (LÉNINE, 1977a), de 1902, ele teoriza que a consciência de classe revolucionária não surge imediatamente às massas por meio das lutas internas e espontâneas travadas nas fábricas (luta econômica e/ou sindical). Ao contrário, o teórico revolucionário acentua a importância de imprimir à luta econômica e/ou sindical (que comporta, por exemplo, reivindicações por redução da jornada de trabalho, aumento do salário etc.) aspirações políticas que correspondam aos objetivos do socialismo (luta teórica), sob a direção de um partido de vanguarda.

O partido de vanguarda é um termo empregado por Lenin para se referir a uma organização política guiada por intelectuais marxistas envolvidos nas lutas econômicas dos trabalhadores, incumbidos de orientar as organizações operárias em direção à revolução do proletariado. Conforme pontua Braz (2015, p.75-76),

Para Lenin, a classe operária não reúne, em si, as condições para superar a consciência de classe determinada pelas necessidades prementes das lutas econômicas contra o capital [...]. Tampouco pode enfrentar as manobras burguesas que atuam no sentido de desmobilizá-la, valendo-se tanto dos meios abertamente repressivos, quanto daqueles de natureza manipulatória, através dos quais procura cooptar as lideranças mais combativas do operariado. Ademais, a luta operária alterna historicamente momentos de maior combatitividade e momentos mais conformistas, ao sabor das variações conjunturais que determinam as possibilidades objetivas das lutas sociais.

Dessa forma, a partir das reivindicações econômicas e trabalhistas (luta espontânea e interna), o partido de vanguarda deve agir como agente mediador do processo revolucionário, realizando denúncias políticas, promovendo agitações, orientando teoricamente a classe trabalhadora pelo viés marxista (luta teórica e externa), viabilizando, portanto, as condições para elevar a consciência política dos trabalhadores em direção à atividade revolucionária.

Por conseguinte, na vertente leninista, o protagonismo político dos trabalhadores à sua própria emancipação é condição *sine qua non* à revolução,

³⁹ O livro desempenhou um papel relevante na luta pela criação na Rússia de um partido marxista revolucionário da classe operária, no triunfo da orientação leninista-iskrista nos comitês e organizações do Partido Operário Social-Democrata Russo (POSDR), e logo a seguir no seu “II Congresso”, em 1903. Em 1902-1903, o livro foi amplamente difundido entre as organizações sociais-democratas de toda a Rússia. *Que Fazer?* foi reeditado, com algumas alterações, por Lenin, na compilação *Em Doze Anos* (novembro de 1907). A edição referida está em conformidade com o texto de 1902, confrontado com o texto da edição de 1907.

assim como é imprescindível à função da organização revolucionária como partido de vanguarda e ao papel de seus dirigentes como ativistas esclarecidos, disciplinados, comprometidos e devidamente conhecedores dos anseios da classe operária. Portanto, a organização da classe trabalhadora conscientizada, estrategicamente instruída a partir do conhecimento objetivo da realidade, é um fator subjetivo favorável à revolução.

De maneira análoga, no plano político-pedagógico, Saviani (2014b) compreende que, a partir das lutas conjunturais da crise estrutural do capitalismo, se abre uma nova era de transição ao socialismo, em que os movimentos sociais populares ascendem a movimentos revolucionários (luta unificada da classe trabalhadora) pela transformação estrutural da sociedade, sendo nesse âmbito que o trabalho educativo deve incidir. De acordo com o educador,

Nesse processo a educação desempenha papel estratégico e indispensável porque, se a crise estrutural propicia as condições objetivas favoráveis à transição, para operar nessas condições não deixando escapar a oportunidade histórica de transformação estrutural, se impõe preencher as condições subjetivas que implicam uma aguda consciência da situação, uma adequada fundamentação teórica que permita uma ação coerente e uma satisfatória instrumentalização técnica que possibilite uma ação eficaz. (SAVIANI, 2014b, p. 31).

Para tanto, o trabalho educativo “[...] deverá estar ancorado numa sólida teoria pedagógica que elabore e sistematize os elementos garantidores dos três aspectos mencionados: aguda consciência da realidade, fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnica eficaz.” (SAVIANI, 2014b, p. 31). Nessa acepção,

O papel da teoria é, exatamente, explicitar o conteúdo objetivo dos fenômenos, o que, aliás, corresponde ao entendimento de Marx sobre o significado do conhecimento: produzir o concreto de pensamento, ou seja, reconstruir, em pensamento, o concreto real. O acesso a esse conhecimento do objeto em suas múltiplas determinações permite afastar as explicações fantasiosas ou unilaterais e fragmentárias, fornecendo à consciência um conteúdo objetivo que, retroagindo sobre a prática, a torna mais consistente, coerente, orgânica e eficaz. (SAVIANI, 2017, p. 718).

De forma similar, Orso (2018) defende que, quando se trata de transformar a realidade, não basta qualquer teoria, “Final, se a prática está articulada à teoria, só

uma teoria transformadora pode possibilitar uma prática também transformadora.” (ORSO, 2018, p. 70). E é nessa direção que a construção coletiva da PHC vem se dedicando, como é evidenciado por Saviani (2014b, p. 31):

[...] a pedagogia histórico-crítica vem sendo construída como uma teoria pedagógica empenhada em elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como instrumento potencializador da luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual.

Portanto, na concepção histórico-crítica, a educação escolar não está separada das características da sociedade, ao contrário, reconhece-se pela sociedade na qual está inserida, definida pelo domínio do capital e, por conseguinte, marcada pelas contradições e antagonismos das classes sociais. Considerando essa configuração, para Saviani (2014b, p. 11-12, grifos nossos),

[...] o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira opção. **A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político.**

Diante dessa característica da estrutura capitalista, a PHC assume explicitamente um posicionamento em prol dos interesses dos trabalhadores, inserindo-se na luta pela transformação da ordem social vigente (SAVIANI, 2014b).

Em consonância com Orso (2018, p. 80),

[...] começamos a clarear em que consiste essa pedagogia e a que se propõe, pois, como se trata de uma pedagogia que considera a existência das classes, ao contrário das demais que não pretendem transformar a realidade, a PHC as considera tendo em vista a luta por sua superação. Assim, explicita seu caráter revolucionário.

Pelo seu caráter revolucionário e transformador, a PHC considera a luta de classes pela hegemonia dos trabalhadores no âmbito da educação escolar, entendendo essa modalidade de educação como instrumento fundamental para se ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da consciência revolucionária da classe trabalhadora, o que implica o conhecimento objetivo da realidade existente.

Uma das principais referências para Saviani são os escritos de Gramsci, e, dentre as várias citações utilizadas pelo pesquisador brasileiro, resgatamos a anotação de que é “[...] através da crítica da civilização capitalista que se forma ou está se formando a consciência unitária do proletariado, e crítica quer dizer cultura, e não já evolução espontânea e naturalística.” (GRAMSCI, 1975, p. 25 *apud* SAVIANI, 2009, p. 115).

Assim, fundamentando-se, especialmente, no pensamento de Gramsci e de Lenin, Saviani defende que a “expressão elaborada da consciência de classe” passa pela questão do domínio do saber. Nessa perspectiva, o autor frisa que “[...] os trabalhadores não podem aspirar à hegemonia sem passar da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si, o que implica a elevação cultural das massas, que é obra da educação.” (SAVIANI, 2017, p. 719).

Duarte *et al.* (2012) esclarecem essa questão no texto “A Pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani”⁴⁰. Para os autores, “O que Saviani afirma é que a socialização do conhecimento sistematizado é necessária para a organização da classe trabalhadora em luta revolucionária contra as relações capitalistas de produção.” (DUARTE *et al.*, 2012, p. 114).

Referente à afirmação de que a “educação é um ato político”, no texto “Onze Teses Sobre Educação e Política”, contido no livro *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2012), Saviani defende que a importância política da educação está condicionada à garantia de que a sua especificidade (socialização do conhecimento) não seja dissolvida, uma vez que “É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política.” (SAVIANI, 2012, p. 88).

Para o pesquisador, educação e política são práticas diferentes. A educação se configura em uma relação entre não antagônicos (professor-aluno); a relação política, por sua vez, se trava entre antagônicos (jogo de interesses e perspectivas). Portanto, em sua acepção, é importante não as confundir para não as dissolver uma na outra, haja vista que a educação dissolvida na política se configura em politicismo pedagógico e a política dissolvida na educação implica o pedagogismo político. Ao mesmo tempo, educação e política são modalidades específicas da prática social, condicionadas e relacionadas, interna e externamente entre si, integrando a

⁴⁰ Texto que compõe o quarto capítulo da coletânea *Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar* (SAVIANI; DUARTE, 2012).

totalidade (SAVIANI, 2012).

Nesse seguimento, para Saviani (2012), a relação interna implica que toda prática educativa tem uma dimensão política, assim como toda prática política contempla uma dimensão educativa:

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não antagônicos, a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não antagônicos de sua validade (ou não validade), levando-os a engajarem-se (ou não) na mesma luta. (SAVIANI, 2012, p. 84-85).

E a relação externa entre educação e política manifesta-se, para o educador, como uma dependência recíproca:

[...] a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; **e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas** como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc. (SAVIANI, 2012, p. 84-85, grifos nossos).

Contudo, em sua concepção, sendo a educação e a política modalidades da prática social, elas são expressões da atual sociedade de classes, o que envolve o primado da especificidade da política, em prejuízo à especificidade da educação. Em seus termos,

[...] existe uma subordinação relativa mas real da educação diante da política. Trata-se, porém, de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada. Isto porque, se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista, não podendo realizar-se aí senão de forma subordinada, secundária. [...] superada a sociedade de classes, é chegado o momento histórico em que prevalecem os interesses comuns, a dominação cede lugar à hegemonia, a coerção à persuasão, a repressão desfaz-se, prevalecendo a compreensão.

Aí, sim, estarão dadas historicamente as condições para o pleno exercício da prática educativa. [...] Isso porque **a plenitude da educação como, no limite, a plenitude humana está condicionada à superação dos antagonismos sociais.** (SAVIANI, 2012, p. 86-87, grifos nossos).

Na leitura de Saviani (2012), a relação política na sociedade de classes se trava essencialmente entre antagônicos, supondo a divisão social (prática partidária). A educação é uma prática fundamentalmente entre não antagônicos, presumindo união e universalidade (prática não partidária). Em sua acepção, a política se apoia na verdade do poder; a prática educativa no poder da verdade. Ocorre que a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade, porque isso coloca em evidência a dominação que exerce. Por outro lado, a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste, pois isso revela a exploração a que é submetida, levando ao engajamento na luta pela libertação. Em vista disso, a classe efetivamente capaz de exercer a função educativa em cada etapa histórica é a que está interessada na manifestação do conhecimento objetivo; no caso, a classe na vanguarda, historicamente revolucionária.

Por isso, a educação escolar ocupa um papel fundamental na luta de classes. Em conformidade com Saviani, é a educação escolar,

[...] que abre, por meio da alfabetização, as portas da cultura letrada no âmbito da qual se dá a elaboração do saber e o desenvolvimento do conhecimento científico. Portanto, os educadores que se colocam no campo do marxismo deverão ter clareza de que, se a burguesia se serve do saber elaborado para reforçar sua dominação, isso se deve ao fato de que ela busca se apropriar com exclusividade dessa forma de saber, excluindo dela os trabalhadores. Segue-se, pois, que o saber elaborado é colocado a serviço da burguesia, o que lhe dá a aparência de que se trata do próprio saber burguês. Na medida, porém, em que, pela análise do desenvolvimento histórico propiciado pela teoria marxista, nos damos conta de que o saber elaborado não é inerentemente burguês, mas é produzido pelo conjunto dos homens ao longo da história, nos defrontamos com a seguinte tarefa: **desarticular da ideologia burguesa o saber elaborado e rearticulá-lo em torno dos interesses dos trabalhadores.** (SAVIANI, 2009, p. 114-115, grifos nossos).

Nessa concepção, se a escola não permite o acesso aos instrumentos e à apropriação do conhecimento sistematizado,

[...] os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao

nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. (SAVIANI, 2012, p. 67).

O conhecimento é produzido socialmente, mas o saber elaborado (o conhecimento científico, artístico e filosófico) é apropriado pela classe dominante e colocado a serviço de seus interesses. Por isso, a classe burguesa o articula para que a classe trabalhadora tenha acesso somente ao conjunto de conhecimentos básicos, que corresponde a uma instrução mínima necessária à produção, em prejuízo ao conhecimento da realidade objetiva, ao desenvolvimento da consciência revolucionária e, por conseguinte, à emancipação humana dos trabalhadores.

Sendo a escola pública destinada à classe trabalhadora, não é por acaso que os ataques à educação pública são uma constante. Nessa perspectiva, para Orso (2018, p. 82),

[...] se o aluno compreender que a sociedade se constitui numa sociedade de classes, que ele não pertence à classe dominante, mas sim à classe trabalhadora, e que ser integrante da classe significa produzir, mas ser explorado, expropriado, dominado e não ter acesso aos bens produzidos por sua classe, não resta dúvida de que ele não ficará de braços cruzados na condição de espectador da história, esperando tranquila e passivamente a morte chegar. Daí todo o investimento realizado pela classe dominante para impedir que a escola cumpra seu papel de ensinar; daí todo seu empenho para esvaziá-la em termos de possibilidade de socialização dos conteúdos escolares; daí todo o investimento para produzir alienação e evitar que os alunos, que hoje se encontram nos bancos escolares, tenham acesso aos conhecimentos científicos, social e historicamente acumulados.

Nas palavras de Saviani (2014b, p. 12-13),

[...] os professores tanto podem integrar-se – ainda que não intencionalmente – na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o *status quo*, quanto podem desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade.

Para o educador, ignorar que a educação não está separada das

características da sociedade dividida em classes com interesses opostos, ou pretender se manter “neutro”, é uma forma de agir em consonância com os interesses dominantes (SAVIANI, 2014b). Assim sendo, para atuar de maneira consistente no campo da educação e da forma mais precisa possível, é necessário ter

[...] a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (SAVIANI, 2013, p. 86).

Ademais,

[...] a tarefa central dos educadores que se colocam no campo do marxismo implica em um duplo e concomitante movimento: trata-se de empreender a crítica à educação burguesa evidenciando seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica; ao mesmo tempo, cabe realizar o segundo movimento que implica reorganizar a prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas à frente o proletariado, o acesso ao saber elaborado. Esse acesso significa a apropriação dos conteúdos sistematizados dos quais os trabalhadores necessitam para potencializar sua luta em defesa de seus interesses contra a dominação burguesa. É por esse caminho que a ideologia proletária, isto é, a expressão elaborada dos interesses dos trabalhadores poderá se configurar com um poder lógico e uma força política capaz de disputar com a ideologia burguesa a hegemonia da sociedade. (SAVIANI, 2009, p. 114).

Para organizar o trabalho pedagógico na perspectiva histórico-crítica, de acordo com Orso (2018, p. 81),

É necessário se preocupar com a totalidade que envolve o processo educativo e fazer com que, por meio do trabalho pedagógico que se realiza, possibilite-se aos alunos o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados para que eles superem suas compreensões espontâneas, aparentes, cotidianas, confusas e caóticas, próprias da “escola da vida” e do “aprender com a vida”, adquiram a capacidade de compreender e interpretar o mundo na sua radicalidade, de forma histórica, crítica, sistemática, objetiva e científica, e desenvolvam todas as suas potencialidades.

Para realizar seus fins, a PHC, como uma pedagogia revolucionária que

pretende suprimir as classes, propondo-se à transformação da realidade possibilitando o desenvolvimento humano em sua plenitude, “[...] pressupõe tanto uma didática quanto uma metodologia, exige planejamento, organização do trabalho pedagógico e sequenciação dos conhecimentos articulados e coerentes com a perspectiva da revolução.” (ORSO, 2018, p. 81).

Sob esse prisma, para organizar o trabalho pedagógico que se propõe ser revolucionário, é fundamental considerar que

[...] não basta constatar a existência das classes sociais ou considerar que se trata de uma sociedade capitalista, entendidas de modo abstrato e a-histórico. Diferente disso, uma vez que trata de agir na e transformar a realidade objetiva, é necessário considerar e compreender como se configura essa realidade na materialidade em cada momento. Daí a exigência da perspectiva materialista histórica. [...] O que pressupõe o uso de categorias apropriadas que permitem compreender os determinantes históricos, apreender as leis do processo de funcionamento e desenvolvimento da realidade, com vista à intervenção transformadora. (ORSO, 2018, p. 81-82).

Pelos princípios e pelas finalidades que definem a especificidade da PHC, a constar, seu caráter revolucionário e transformador, principal característica que a diferencia das demais pedagogias contra hegemônicas, é que os educadores comprometidos em sua construção coletiva objetivam torná-la uma pedagogia hegemônica.

Em vista disso, desde que surgiu como um movimento coletivo, em 1979, a PHC atua em duas frentes: na continuidade de sua construção teórica e nas iniciativas de reorganização das redes de ensino em sua perspectiva. A primeira tentativa de reorganizar uma rede de ensino na perspectiva da PHC ocorreu nos anos 1980, no Estado do Paraná (SAVIANI, 2018)⁴¹, assunto que tratamos no próximo capítulo.

⁴¹ Fala proferida durante uma exposição à “XIV Jornada do HISTEDBR”, no dia 3 de maio de 2017, na UNIOESTE, *Campus* de Foz do Iguaçu, resultando no texto “Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução”, publicado na coletânea *Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa* (ORSO; MALANCHEN; CASTANHA, 2018).

2 A PHC NO ESTADO DO PARANÁ: INSTITUCIONALIZAÇÃO VERSUS DESARTICULAÇÃO

A trajetória da PHC no estado do Paraná remonta ao início dos anos 1980, um período da história do Brasil marcado pela abertura política após o processo de liberalização da ditadura civil-militar no país, iniciada em 1974, no Governo de Ernesto Beckmann Geisel (1974-1979), quarto Presidente do Regime Militar (1964-1985). Nesse contexto de lutas por eleições diretas e por melhores condições de vida e de trabalho, na área da educação, foram promissores os debates e os estudos enunciados à democratização e à universalização do ensino público, gratuito e de qualidade. Nesse período, fortaleceram-se os movimentos dos educadores em luta por uma educação crítica, voltada à transformação social, opondo-se às pedagogias hegemônicas, conservadoras da ordem estabelecida.

No Paraná, os educadores se mobilizaram na construção de uma proposta de educação fundamentada na concepção histórico-crítica, materializada no *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná - CBEP - (PARANÁ, 1990)*, apresentado em redação final em outubro de 1990, no final do mandato do então governador do estado, Álvaro Fernandes Dias. Contudo, a iniciativa de institucionalizar a PHC no Paraná é permeada por avanços e recuos, intrínsecos à dinâmica do capitalismo no final do século XX e início do século XXI. Assim, neste capítulo, realizamos uma revisão na qual procuramos historicizar e fundamentar esse processo.

2.1 CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ (CBEP): CONTEXTO, CONSTRUÇÃO E PERFIL

O PMDB foi o partido dos três primeiros governos estaduais no Paraná - José Richa (1983-1986), Álvaro Dias (1987-1991) e Roberto Requião (1991-1994) – pós-ditadura, e o grupo político que representou a “oposição consentida”⁴² e/ou “oposição de fachada”⁴³ durante o período em que o governo do Brasil esteve nas mãos dos militares. O Regime Militar, em 21 anos de vigência (1964-1985), contou com cinco mandatos militares e instituiu 16 Atos Institucionais (AIs), mecanismos

⁴² Termo cunhado por Baczinski (2007).

⁴³ Termo criado por Tonidandel (2014).

legais para sobrepor à constituição vigente.

Em 27 de outubro de 1965, o Governo Militar decretou o Ato Institucional Número Dois (AI-2), colocando fim às eleições diretas para presidente e governador e impondo o “bipartidarismo”⁴⁴, por meio da cassação de todos os partidos políticos existentes e da criação de dois novos: Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e Movimento Democrático Brasileiro (MDB); um para apoiar (ARENA) e outro para fazer “oposição” (MDB).

Em vista disso, todos aqueles que discordavam dos ideais e da forma de governar dos militares aglutinaram-se em torno da única alternativa legal, representada pelo MDB (BACZINSKI, 2007). Entretanto, a partir das brechas consentidas e dos conflitos intramilitares⁴⁵, a sociedade civil foi se organizando e ganhando força contra a ditadura em favor da democracia, da liberdade de expressão, do direito a eleições diretas, do apelo por melhores salários, por condições dignas de saúde e por educação e lazer. Enquanto isso, os militares perdiam aos poucos seus aliados civis. A burguesia, conseqüentemente, que a princípio se utilizou das forças militares como seu braço armado para preservar o Sistema Capitalista, passou a lutar pela democracia ao lado da classe trabalhadora como estratégia para se manter no poder de governar (BACZINSKI, 2007).

A “abertura democrática” teve sua gênese durante o governo do General-Presidente Geisel, em forma de “distensão política”, que significava a abertura “lenta, gradual e segura”, prevendo a adoção de um projeto de liberalização controlada - que encontrava resistências por parte da facção mais rígida (Linha-dura) das Forças Armadas - rumo a um “aperfeiçoamento” da democracia controlada pelo aparato militar da burguesia. Geisel, para manter e estabilizar o poder, ao passo que reconstituía as fundações militares, revogou o Ato Institucional Número Cinco (AI-5)⁴⁶ (TONIDANDEL, 2014) com a Emenda Constitucional nº 11, de 13 de outubro de 1978, que entrou em vigor em 1º de janeiro de 1979 (BRASIL, 1978).

Dessa maneira,

Ao longo de 1979 os movimentos da sociedade civil, inicialmente liderados pelos sindicatos dos metalúrgicos do ABC paulista, se generalizaram. Os setores assalariados da pequena burguesia, como

⁴⁴ Regulamentado pelo Ato Complementar nº 4.

⁴⁵ Disputa interna entre os grupos das Forças Armadas, “Linha-dura” e “Linha-Moderada”, para obter o controle do Estado.

⁴⁶ O mais duro de todos os AIs.

funcionários públicos, médicos, bancários, intelectuais, professores, jornalistas, advogados aderiram à luta. Nos meses finais de 1979, 3 milhões e 241 mil trabalhadores realizaram 430 greves, mesmo sob violenta repressão do novo governo, incumbido de prosseguir com a distensão, do general-presidente Figueiredo. (TONIDANDEL, 2014, p. 35).

Em 22 de novembro de 1979, o Congresso aprovou o projeto de reforma política que derrubou o sistema bipartidário, representando o fim da ARENA e do MDB. A Lei nº 6.767, de 20 de dezembro de 1979 (BRASIL, 1979) formalizou e restituiu o “pluripartidarismo” no país. Estipulou-se o prazo de 180 dias para a formação de novos Partidos, sendo obrigatório o uso da palavra “Partido” antes da nomenclatura das novas organizações políticas. Em menos de um ano, as lideranças políticas conquistaram os registros provisórios para suas legendas, e o sistema partidário se ampliou para seis Partidos políticos: o Partido Democrático Social (PDS), como sendo da situação, composto por remanescentes da ARENA; o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), antigo MDB, o qual, mesmo após a reforma, representava a maior bancada oposicionista; e outros quatro Partidos, formados por dissidentes dos dois que foram extintos. Tonidandel (2014, p. 37) explica que

[...] representantes de forças liberal-conservadoras, formaram o Partido Popular (PP), liderado por Tancredo Neves e Magalhães Pinto. Os setores da esquerda se aglutinaram no Partido dos Trabalhadores (PT), criado por sindicalistas, tendo à frente Luís Inácio da Silva, o Lula. A formação do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e do Partido Democrático Trabalhista (PDT), aconteceu pela divisão interna de representantes do antigo Partido Trabalhista (PTB).

No Paraná, com a ampliação das contestações durante o processo eleitoral de 1982⁴⁷, o PMDB se aproximou dos movimentos sociais. Multiplicaram-se as formas de representação e de consulta popular, favorecendo a participação e a politização das massas, um feito inédito, até aquele momento, na política do estado paranaense. Porém, o Programa do Partido, na essência, buscava desenvolver o capitalismo de forma mais autônoma, com uma política econômica nacionalista e independente (TONIDANDEL, 2014).

⁴⁷ Em 15 de novembro de 1982, o eleitorado brasileiro foi chamado a eleger os governadores que administrariam seus estados por quatro anos, a contar de 15 de março de 1983.

Na campanha eleitoral de José Richa para o governo do estado, no final de 1981 e início de 1982, um grupo de educadores, coordenado por Lilian Anna Wachowicz⁴⁸, foi incumbido de construir os “Subsídios para a Elaboração de Diretrizes para um Programa de Governo do PMDB: a Educação no Paraná”. Wachowicz, junto aos professores que escreveram a diretriz para a educação do estado, “[...] defendeu a proposições iniciais da PHC na ‘Educação Libertária’ e enfatizou a causa das privações materiais e espirituais do povo paranaense – a exploração da burguesia local.” (TONIDANDEL, 2014, p. 194).

Na referida eleição, os Partidos de oposição ao Regime Militar, PMDB e PDT, tiveram vitória em 10 estados: Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Pará, Amazonas, Acre e Rio de Janeiro. No Paraná, a vitória foi do PMDB, representado por José Richa, sendo eleito por sufrágio universal (votação direta) e assumindo o mandato de 1983 a 1986. Esse resultado expressou a insatisfação da sociedade civil com o regime instalado e o desejo de mudanças em direção à superação das desigualdades sociais aprofundadas durante a ditadura. Tonidandel (2014, p. 64) enfatiza que,

Na esteira das concessões burguesas, durante o processo eleitoral de 1982, o PMDB aproximou-se dos movimentos sociais. Reuniu distintas forças de oposição do regime [...]. Por meio de um “consenso” de classes se fez intérprete da defesa e da promoção de direitos sociais, até então negados às massas. Em troca da “cooperação”, as relações de produção que perpetuam à propriedade privada dos meios de produção foram preservadas. Nestes termos, o PMDB conquistou o poder político no Paraná.

Frente à bandeira da redemocratização do país, o estado do Paraná, governado por um grupo que representava a contestação ao autoritarismo do Regime Militar, passou a elaborar propostas democráticas para as políticas públicas, as quais se posicionavam, sobretudo, em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade para todos. Como parâmetro de escola de qualidade, anunciava-se a função da escola como mediadora do conhecimento científico, do conteúdo social historicamente produzido (BACZINSKI, 2007), em alinhamento com os princípios fundamentais da PHC.

⁴⁸ **Lilian Anna Wachowicz** é Doutora em Educação História, Política, Sociedade pela PUC-SP, integrou o grupo sistematizador da PHC nessa instituição sob a coordenação de Saviani, no decorrer dos anos 1980.

No governo de José Richa, a SEED promoveu atividades de estudos, de “capacitação docente” e até mesmo a produção de materiais didáticos. Nessas atividades, os professores passaram a ter contato com críticas a pedagogia predominante nos “cursos de treinamento do magistério”, desenvolvidos no período ditatorial, especificamente a partir da LDBEN nº 5.692/71⁴⁹, a denominada pedagogia tecnicista. Todavia, tais estudos, embora inclinados à PHC, nem sempre eram fundamentados em teorias pedagógicas coerentes umas com as outras. Alguns textos apresentados defendiam uma formação centrada na pessoa, enquanto os textos dos representantes da PHC argumentavam sobre a importância dos conteúdos do ensino para uma formação sólida (BACZINSKI, 2007).

No texto “Análise dos Diferentes Processos de Institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica: o processo de construção da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná”⁵⁰, Tonidandel (2021, p. 242) explicita que,

No plano superestrutural, a burguesia paranaense permitiu a defesa de uma escola pública crítica. Porém, a realidade prática desnudou as condições objetivas contraditórias aos interesses desta classe. Ela, de posse dos meios de produção, do poder político, atuou astuta e eficazmente para desmobilizar a correlação de forças que a pressionava a garantir uma formação crítica reveladora das suas contradições. Nesse horizonte, compôs grupos heterogêneos na condução da educação pública, cuja pasta se caracterizou por se tornar um imenso laboratório de experiências pedagógicas, das quais, as formulações iniciais da PHC orientaram análises, críticas e proposições nesse empenho, mas não se fez hegemônica. Tampouco a defesa desta teoria partiu das lideranças do PMDB, do Estado e mesmo da maioria dos burocratas nessa instituição.

Na gestão de Álvaro Dias, elaborou-se e publicou-se o CBEP, apresentado

⁴⁹ A abertura ao capital internacional criou o Acordo Técnico-Político entre o MEC e a agência do governo dos EUA *United States Agency for International Development* (USAID). Os convênios ficaram conhecidos como “Acordos MEC/USAID”, que renderam as reformas da universidade na primeira LDBEN, em 1968 (Lei nº 5.540/68), e do 1º e do 2º Grau, na LDBEN de 1971 (Lei nº 5.692/71). Baseando-se nos princípios de racionalidade, de eficiência e de produtividade, sob o argumento de inovação tecnológica e científica, e na “modernização” que o “Brasil potência” exigia no campo superestrutural, os técnicos norte-americanos foram incumbidos de orientar a implementação do modelo educacional estadunidense no sistema brasileiro. Conforme Tonidandel (2014, p. 31), “[...] a reforma expressou um conjunto de medidas que burocratizou o sistema de ensino em todas as suas formas e níveis, retirando, então, da escola a sua especificidade”. Os processos educativos se resumiram no trabalho pragmático de formar habilidades para atender à demanda da produção capitalista.

⁵⁰ O texto integra, como décimo primeiro capítulo, a coletânea *Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Pedagógica Transformadora* (LOMBARDI; COLARES; ORSO, 2021), sendo uma ampliação e adaptação da exposição realizada em dezembro de 2020 na mesa “Análise dos Diferentes Processos de Institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica”, da disciplina e curso de extensão “Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora”.

como um “projeto político-pedagógico possível”, sendo o resultado de um trabalho coletivo dos profissionais compromissados com a educação pública do Paraná. Além disso, foi considerado uma proposta curricular teoricamente fundamentada na PHC, expressando o grau de consciência político-pedagógica atingida pelos educadores paranaenses, tanto no que se refere ao atendimento a todas as crianças em idade escolar quanto à produção de um ensino de boa qualidade (PARANÁ, 1990).

Nessa administração, a relação Professor-Estado foi bastante tumultuada, resultado de um processo de defasagem salarial, deflagrando-se em uma greve, em 1988, por reivindicações salariais, as quais não foram atendidas pelo governo estadual. Tonidandel (2014, p. 164) descreve esse acontecimento:

No dia 30 de agosto de 1988, mais de 5 mil manifestantes, dentre professores, alunos, lideranças sindicais e religiosas realizaram uma passeata em frente ao Palácio do Iguazu, em Curitiba, tentando negociação. A resposta do Estado fora violenta. Cerca de 400 policiais, alguns da tropa de choque, outros da tropa da cavalaria, munidos de cassetetes, bombas de gás lacrimogêneo, armas com balas de borracha insurgiram violentamente sobre o movimento. Esta ofensiva resultou em dezenas de presos e feridos; centenas de demissões e um desgaste político memorável da gestão Dias. As reivindicações não se calaram e o governo não cedeu. Após 47 dias de paralisações os professores retornaram ao trabalho, porém, sem seus reclamos serem atendidos.

Baczinski (2007) considera que, embora a gestão educacional do Governo Álvaro Dias expressasse a visão empresarial, o *Projeto Pedagógico 1987-1990*, elaborado para nortear a prática pedagógica dos professores da rede pública, é crítico à educação tecnicista, reafirmando a concepção de sociedade, de homem e de educação delineada na gestão anterior (Governo José Richa), entendido por ela como sendo apoiado nos pressupostos e categorias da PHC.

Para Tonidandel (2021), no contexto de retomada das discussões no seio do Departamento de Ensino de 1º Grau (DEPG), grupo desmobilizado em 1985, reiteraram-se “[...] as críticas à escola ‘com desvios’ onde predominavam altos índices de evasão, reprovação, seletividade, analfabetismo, de processos avaliativos excludentes ligados à concepção arraigada da educação brasileira [...]”, justificando as “[...] pressões do DEPG ao Estado para empreender uma reorganização da educação no 1º Grau por meio do alargamento do tempo de alfabetização, o que se convencionou denominar implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) [...]”,

extinguindo-se a coexistência de etapas estanques (TONIDANDEL, 2021, p. 243).

Nesse período, esclarece Tonidandel (2021), ateve-se, também, a política para a pré-escola, revendo-se a concepção de criança. Assim, os cursos de magistério foram integrados ao sistema público de ensino, quando se incidiu críticas à formação docente oferecida pelas IESs, que “[...] preparava para trabalhar com um aluno abstrato, e o docente, ao se deparar com o aluno concreto, não conseguia superar os desafios que a escola pública e este aluno da classe trabalhadora o apresentava.” (TONIDANDEL, 2021, p. 244). De acordo com a autora,

O período parecia promissor. Assim, a direção do DEPG enxergou a oportunidade de exigir do Estado as condições objetivas para se resolver a crise educacional local. Na esteira do intuito de promover a mudança de “postura educacional”, ventilada na primeira metade dos anos 1980 e em face dos fatos arrolados, emergiram proposições mais sistemáticas acerca das possibilidades de sistematização de um currículo crítico para a educação pública que se materializa na região. A essa altura, a PHC já figurava como alternativa às teorias burguesas da educação [...]. Contudo, em mais um indicativo de que a qualidade da formação escolar defendida pelos trabalhadores da educação comprometidos com a luta de classes era incompatível com os interesses da burguesia paranaense, deu-se novo desmonte da equipe à frente dessa inicial proposta para educação pública. Nesse ínterim, o que se constatou quanto à mediação pedagógica no estado foi a predominância de três concepções teóricas no processo de implementação do CBA. A PHC, na fundamentação teórica desse documento; o construtivismo, na fundamentação das formações pedagógicas; e a concepção religiosa, instituída como componente das matérias de núcleo comum do curricular, em prática partir do final de 1986. (TONIDANDEL, 2021, p. 244).

Portanto, para Tonidandel (2021), o documento *Projeto Pedagógico 1987-1990* é heterogêneo e, como tal, representa, em grande medida, o compromisso dos burocratas do Estado a serviço da burguesia, em consolidar, formalmente, o abafamento de possibilidades de disseminação de uma proposta crítica para a reorganização da escola pública. E como, na tentativa de aplacar os conflitos, o Estado, por meio da direção da SEED, ocupou-se de tornar o pseudo-compromisso com as quatro séries iniciais da Educação Básica, a burguesia manifestou sua evidente insatisfação, promovendo duas divisões na já facetada equipe do DEPG, como evidencia a autora no seguinte trecho:

Tão logo corrigido, aprovado o texto final do heterogêneo Projeto pedagógico 1987-1990, no quadro de divulgação da proposta, a

burguesia manifestou sua evidente insatisfação mesmo com a possibilidade de as jovens gerações trabalhadoras alçarem algum benefício social na direção de cumprir as quatro séries do ensino básico. Promoveu duas divisões na heterogênea equipe à frente da proposta no DEPG. A primeira, ainda 1987. A segunda, em 1988, na conjuntura que ficou conhecida no Paraná como 30 de agosto, quando os reclamos contra a precarização do trabalho docente, a insuficiência dos salários para garantir minimamente a existência se avolumaram dentro do ME. Irromperam-se duras críticas, volumosas manifestações, inúmeras denúncias e longas greves. Como tem sido costumeiro no Paraná, as reivindicações dos trabalhadores foram forte e violentamente abafadas pelo aparato repressivo da burguesia no Estado, polícias civil, militar e exército. Nesse ínterim, o secretário de educação se demitiu. A saída do secretário pôs fim à equipe em torno do DEPG. No ano seguinte, 1989, a SEED teve como secretária da educação Gilda Poli Rocha Loures. A tarefa desta nova gestão era recompor a equipe do DEPG e se apressar para entregar o “mínimo exequível” no que tange à formação escolar propalado pelo governo no início de 1987. (TONIDANDEL, 2021, p. 446).

Em uma sequência de encontros, desencadeados a partir de 1987, envolvendo a participação de professores da rede estadual e municipal, representantes dos NREs, das Inspetorias Estaduais de Educação, dos Cursos de Magistério, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato), da Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE), da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e das IESs, foram discutidos os princípios da PHC para fundamentar teoricamente o CBEP. Como resultado desse movimento, foi publicada, em novembro de 1989, uma versão preliminar do Documento. Essa sistematização inicial foi revisada pelo conjunto dos professores da rede estadual na semana pedagógica de fevereiro de 1990. As sugestões foram enviadas ao DEPG da SEED e subsidiaram a sistematização da redação final do CBEP, apresentado em outubro de 1990 (PARANÁ, 1990).

Para Tonidandel (2021, p. 248),

Como o processo de organização da proposta curricular se deu a partir do “existente”, operou-se na reunião de documentos distintos para compor um terceiro documento. Nessa direção, encabeçou-se a PHC, em tese, como fundamentação curricular ao mesmo tempo em que se preservou proposições construtivistas e o apelo reformista dos representantes da burguesia. Eis, pois, que emergiu do velho um novo documento orientador para a formação dos trabalhadores do Paraná. Ele incorporou elementos da PHC, contudo não apresentou coerência entre os pressupostos teórico-metodológicos e sua filosofia. Conquanto o CBEP não expresse coerência com esta teoria, este currículo se constitui a proposta curricular mais avançada

que a educação pública paranaense já teve. A heterogenia na concepção teórica é a expressão da histórica luta de classes que tem se travado no estado em face das necessidades formativas dos trabalhadores.

No governo seguinte, de Roberto Requião, também pelo PMDB, as políticas educacionais apresentadas não mais se alinhavam com a perspectiva da PHC, assumida pelos governos peemedebistas anteriores. Na compreensão de Baczinski (2007, p. 115, grifos nossos),

Nesse governo tiveram início, no âmbito da educação, cursos de capacitação docente vinculado ao projeto “**Construção da Escola Cidadã**”, com grande ênfase na necessidade de valorização cultural e do **multiculturalismo**. E ainda, nessa gestão teve início as negociações entre o governo e as Instituições Multilaterais de Financiamento (BIRD e BID). Demonstra-se dessa forma, a inexistência de unidade na proposta política do partido do PMDB, fato que nos dá margem para questionar a organicidade com que a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica foi apropriada e transformada em política educacional de governo.

Baczinski (2007) estudou, em sua pesquisa de mestrado, a iniciativa do Estado em adotar a PHC como pedagogia oficial no período em que o Paraná foi governado por José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião (1983-1994). Após as análises, a autora considerou que, no contexto da abertura e reforma política, a concepção teórica da PHC foi utilizada politicamente e ideologicamente por esses governos como um discurso (falado e escrito) conveniente ao momento.

Para ela, a sociedade aspirava à superação das condições de trabalho e de vida impostas pelo Regime Militar. Visto dessa maneira, o grupo que assumiu o governo tinha o compromisso político de apresentar propostas inovadoras e até revolucionárias, mas dentro dos limites do capital, “[...] não sendo alterada significativamente a estrutura organizacional da educação escolar paranaense. Apesar de o Estado ter assumido essa Pedagogia como política educacional oficial, não foi possível perceber sua efetivação.” (BACZINSKI, 2007, p. 135).

Nesse sentido, em entrevista⁵¹, questionada se não seria mais adequado falar em “institucionalização” ao invés de “implantação” daquilo que de fato ocorreu com a

⁵¹ Entrevista concedida à *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, em 2013, edição dedicada especialmente à PHC, por ocasião da comemoração dos 34 anos de PHC no Brasil e 23 anos de institucionalização da PHC no Paraná por meio do CBEP (CASTANHA, 2013).

PHC no Paraná, Baczinski (2014)⁵² concorda com a interpelação dos entrevistadores⁵³ e declara que o termo “institucionalização” é realmente mais adequado⁵⁴. Em suas palavras,

[...] “*implantação*” significa fixar, manter, deixar definitivo, e “*institucionalização*” significa tornar institucional. Com este estudo foi possível constatar que a pedagogia histórico-crítica foi sim institucionalizada, foi apropriada pelo estado e usada como um discurso revolucionário. Uma vez que as ações do estado não foram compatíveis com o que foi dito e proposto enquanto políticas para educação. Isso pode ser verificado nos dados que mostram que no período estudado (1983-1994), houve um aumento no número de escolas e de alunos matriculados, no entanto o professor continuou com as precárias condições de trabalho, sem conquistar nenhuma hora atividade proporcional a carga horária de aulas. Quer dizer, o professor sem tempo para estudar e pesquisar, mantém-se apoiado no livro didático e ainda não consegue garantir aos alunos o acesso ao conhecimento científico, que é uma das defesas da pedagogia histórico-crítica (BACZINSKI, 2014, p. 200, grifos da autora).

A discussão introduzida por Baczinski (2007) foi ampliada por Tonidandel (2014), que, em sua pesquisa de mestrado, investigou o processo de construção do CBEP no período de 1980 a 1994, objetivando aferir em que medida esse Documento de fato expressa seu compromisso com a PHC e com as determinações que permitiram que essa pedagogia fosse admitida oficialmente no estado do Paraná. Após analisar o contexto e o Currículo em questão, a autora demonstrou que o CBEP não representa genuinamente a PHC e o que o Estado assumiu

⁵² Após a publicação da edição especial da Revista *Geminal*, em 2013, a entrevista foi publicada, também, na coletânea *Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os Desafios de sua Institucionalização* (ORSO *et al.*, 2014).

⁵³ Entrevistadores: Paulino José Orso, Elza Peixoto e Maria de Fátima R. Pereira.

⁵⁴ No plano conceitual, Orso (2021a) esclarece a diferença entre “implementação” e “institucionalização” da seguinte maneira: “[...] **implementação** corresponde à realização prática da teoria por meio da prática pedagógica. E a **institucionalização**, diz respeito à sua adoção por parte de um município, de um estado, pelo distrito federal, e até mesmo, pela União, e sua transformação na proposta pedagógica oficial, com o objetivo de arregimentar as condições para viabilizar a implementação da PHC em toda sua rede de abrangência.” (ORSO, 2021a, p. 288-289, grifos do autor). Nesse sentido, Selzler e Orso (2021) realizaram uma análise das iniciativas de institucionalizar a PHC em quatro redes municipais (Itaipulândia e Cascavel, no Paraná; Bauru e Limeira, em São Paulo), as quais consideram como sendo as principais experiências de institucionalização dessa pedagogia. Os autores esclarecem que, embora não haja uma forma única de institucionalizar a PHC, pois depende do contexto e das possibilidades de cada momento e em cada local, em geral, esse processo “[...] ocorre como resultado de um duplo movimento. Um deles, decorre de grupos de educadores que se mobilizam e organizam para exigir dos governos a implementação de uma proposta pedagógica diferente das existentes, que contemple os princípios de uma concepção progressista de educação e sociedade. O outro, é oriundo de iniciativas oficiais, quando os próprios governantes e suas equipes pedagógicas, resolvem adotar a PHC como sua proposta pedagógica oficial.” (SELZLER; ORSO, 2021, p. 256).

oficialmente como expressão da PHC é, em efeito, uma “miscelânea teórica”. Em outras palavras, trata-se de uma justaposição de propostas pedagógicas com elementos da PHC, mas sem coesão e unidade teórico-metodológica.

A autora considera, como já vimos, parcialmente, por meio de outro texto de sua autoria (TONIDANDEL, 2021), que pelo “consenso de classe”, no contexto da abertura democrática à Nova República, por meio do mecanismo de ajustamento e de negociação com intelectuais da classe trabalhadora, a burguesia, no aparelho do Estado, forjou o esvaziamento das possibilidades da sistematização de um Currículo histórico-crítico e,

Ainda que intelectuais da classe trabalhadora manifestassem a intenção de implantar um projeto classista, via Estado, na defesa da PHC, como concepção de educação, estes não lograram êxito. A classe dominante criou as condições que resultaram no desmonte, na divisão mesmo entre os teóricos defensores da PHC. [...] Ademais, a PHC não se fez hegemônica nas discussões, nas proposições e nos trabalhos de formação dos professores da rede pública de ensino do Paraná. Dentre a grande maioria dos educadores a apropriação da concepção histórico-crítica de educação deu-se de forma incipiente. Acresce-se a isto, a falta de objetividade pedagógica do CBEP para a sala de aula o que acabou fortalecendo as distintas experiências pedagógicas, de modo que o trabalho educativo se deu da forma que o professor quisesse fazê-lo, como se a mediação do ensino fosse ela neutra. (TONIDANDEL, 2014, p. 197).

Como se não bastasse, em sequência, no período que deveria ser o início da implementação do Currículo Básico, na gestão de Roberto Requião em seu primeiro mandato como governador do Estado do Paraná, entre 1991 e 1994, houve uma transição do CBEP à defesa da “Escola Cidadã”, uma concepção de educação baseada nos ideais do “multiculturalismo”. Tal iniciativa distanciou ainda mais as possibilidades de implementar a PHC no estado, pois, concordamos com Baczinski (2007), que, ao enfatizar o multiculturalismo, que valoriza as diferentes formas de vida, a escola passou a substituir o seu caráter científico por um mais cultural.

2.2 DO “CURRÍCULO CRÍTICO” À “ESCOLA CIDADÃ”

Em junho de 1991, a SEED/PR apresentou o *Plano Global: Educação Básica*, para nortear as ações no âmbito da Educação Básica no estado. Nele, constam as

políticas educacionais, as linhas de atuação prioritárias e os programas para o atendimento educacional da população escolar. No Documento, ressalta-se que “a possibilidade efetiva de reconstrução da escola pública de qualidade” requer “a decisão governamental de concentrar nela recursos e esforços” e a “parceria direta da sociedade e do magistério”; afirma-se observar uma ineficiência no ensino, destacando a preocupação com o Ensino Fundamental e Médio; trata como urgente a necessidade de melhoria do padrão de qualidade e expansão de vagas; tendo em vista isso, firma o compromisso de investir na manutenção da infraestrutura escolar e na valorização dos profissionais da educação por meio de uma série de programas (GONÇALVES, 2019).

Para cuidar da formação continuada, o Governo Roberto Requião lançou, em outubro de 1991, o documento *Política de Capacitação do Pessoal Docente e Técnico da Secretaria de Estado da Educação*, uma proposta de capacitação do magistério e do pessoal técnico, oferecido por universidades e faculdades participantes do Programa, baseada na autogestão da aprendizagem com uso de suporte tecnológico (GONÇALVES, 2019).

Para Gonçalves (2019), a defesa da prática autogestiva tinha como finalidade desresponsabilizar o Estado e reduzir custos operacionais, envolvendo, por exemplo, os professores na confecção do material pedagógico.

Em março de 1992, o Governo Roberto Requião lançou o documento *Programa Estratégico: expansão e qualidade de 1º Grau no Estado do Paraná*, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Mediante uma análise com dados cedidos pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (FUNDEPAR), a gestão constatou a incapacidade de universalização da escolaridade básica sem realizar uma reforma urgente e prioritária no ensino de 1º Grau. Como os recursos disponíveis para educação entre os anos de 1986 e 1990 foram reduzidos progressivamente, seria necessário o financiamento pelo BID (GONÇALVES, 2019).

Em concordância com Gonçalves (2019), no Documento se enfatiza em diversos pontos a necessidade de “mudança”, de “novas estratégias”, de “novos métodos” e de “readequação”:

Reforçava-se o discurso de que era necessário transformar a educação radicalmente e priorizar os métodos e a gestão moderna

adequada às novas exigências socioeconômicas. Outro ponto do documento que chama atenção, são as “Medidas Inovadoras”, que trata do Estímulo salarial”, que concebe a educação como mercadoria, e a gestão semelhante à gestão privatizada, nos quais os professores receberiam um estímulo salarial conforme o rendimento escolar dos alunos, em consonância com caráter neoliberal [sic] da educação. (GONÇALVES, 2019, p. 62).

Em 15 de outubro de 1992, o Governo Roberto Requião lançou o documento *Paraná Construindo: Uma escola Cidadã*, inspirado no livro *Escola Cidadã*, de Moacir Gadotti, publicado no mesmo ano. De acordo com Gonçalves (2019), em busca de “inovação para a educação”, no Documento, defendem-se os princípios da gestão democrática, da liberdade e autonomia do professor no processo de ensino-aprendizagem (métodos de ensino), da pluralidade de visões teóricas (ecletismo), da descentralização do poder e da formação para a cidadania. Para a autora,

Essa forma de organizar a escola e o trabalho pedagógico com alternativas inovadoras dá a entender que a salvação da escola está nas mãos da própria escola, dos professores, da comunidade escolar para melhoria do ensino. Diante dessa reflexão do documento, podemos dizer que foi uma tentativa do governo Requião de fazer aqui o que era o lema de sua campanha “uma educação para modernidade”. Todas as bandeiras levantadas: gestão democrática, envolvimento com a comunidade, união da escola com a comunidade, sujeitos autônomos, fazem parte de um projeto com intenções políticas de cunho populista, e não de um sério compromisso pedagógico. (GONÇALVES, 2019, p. 56-57).

Em 1993, na segunda edição do “Programa de Capacitação do Magistério”, os cursos (presenciais e a distância) e os seminários de formação para o “aperfeiçoamento” e para a “atualização” docente contemplaram temas voltados às tendências da educação contemporânea, tais como: direitos humanos e cidadania; ensino religioso nas escolas; fundamentos da sexualidade humana; educação a distância/tecnologia educacional; e avaliação escolar (POSSI, 2012).

Para Gonçalves (2019), o Governo Roberto Requião queria renovar a educação e, para isso, suas propostas foram calcadas no documento *Uma Educação para Modernidade*, sinalizando que a educação seguiria rumo à “nova era”, e que o governo estaria se habilitando para ingressar no século XXI, como sociedade moderna e desenvolvida. Com isso, atuou em desconformidade com o CBEP e, conseqüentemente, distanciou-se da PHC.

2.3 A IMPLEMENTAÇÃO DA “PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS” NA POLÍTICA EDUCACIONAL

Durante o primeiro mandato do Governo Roberto Requião (1991-1994), as diretrizes educacionais transitaram do CBEP à defesa da Escola Cidadã, uma concepção pedagógica pautada no multiculturalismo e que não coloca em questão a forma de funcionamento da sociedade; logo, é uma concepção teórica que destoa da PHC (GONÇALVES, 2019).

Na visão de Tonidandel (2014), o processo que culminou no “abandono” do CBEP em direção à Escola Cidadã evidencia que a grande maioria dos docentes não se apropriou adequadamente da PHC e que o CBEP foi compreendido mais como uma medida autoritária do governo. Em vista disso, sua implementação se limitou às decisões de gabinete da SEED.

Na mesma direção, porém, remetendo-se às reformas educacionais implementadas no Governo Jaime Lerner (1995-2002), primeiro pelo PDT e depois pelo PFL, que seguiu à risca as orientações dos OIs (Organismos Internacionais), Bacinski (2014) afirma que, se a PHC tivesse sido “implantada”, por meio do CBEP, nos anos 1990, “[...] não teria sido facilmente substituída por outra proposta pedagógica neoliberal [*sic*], que foi o caso da pedagogia das competências, nem mesmo teria sido vista como uma proposta idealista com poucas condições de ser colocada em prática.” (BACZINSKI, 2014, p. 200).

É oportuno ressaltar que, no século XX, como principal potência dominante, os Estados Unidos da América (EUA) arrastaram as nações de todo o mundo a adotarem o modo burguês de produção, convertendo-se no Estado central do Sistema Capitalista. A virada do liberalismo do tipo keynesiano ao ultraliberalismo foi essencial para consolidar a hegemonia financeira e global dos EUA e para o capital resolver sua tensão conjuntural resultante da crise do petróleo.

A ascensão do imperialismo estadunidense se iniciou a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), por meio da “americanização” do mundo, apoiados pelo poder bélico e financeiro. O colapso do mercado global, nos anos 1970, tornou o ultraliberalismo, sob a tutela dos EUA, a doutrina econômica dominante no mundo. Nos anos 1990, Nova Iorque se consolidou como o núcleo da economia global, e o caráter cosmopolita do capital financeiro formou a base ideológica da hegemonia dos EUA.

O período pós-guerra foi palco de intenso desenvolvimento industrial e tecnológico, o que trouxe novos contornos às relações políticas no plano internacional. Os EUA, como país tecnologicamente mais avançado do mundo, ditou as regras políticas, econômicas e militares em dimensão global, sobretudo após a dissolução da União Soviética, em 1991, que representava condições reais de oposição à hegemonia estadunidense (HARVEY, 2005).

Harvey (2011) demonstra que os imperialismos, as conquistas coloniais, as guerras intercapitalistas e as discriminações raciais têm desempenhado um papel histórico na geografia do capitalismo. No entanto, uma das consequências do *boom* das atividades financeiras e das mudanças mundiais na atividade produtiva que ocorreram a partir dos anos 1980 é que a língua do imperialismo e do colonialismo tem sido menos relevante do que a luta pela hegemonia. O novo imperialismo tem se dado pela luta por hegemonia - hegemonia financeira em particular, mas a dimensão militar continua a ser de grande importância - e não mais pelo controle direto sobre o território.

Os EUA assumiram a hegemonia global e, apesar de não abandonarem completamente os objetivos de controle territorial, procuraram exercê-lo por meio de uma “governança local”. Mediante esse novo *modus operandi*, os Estados da periferia do Sistema do Capital, nominalmente, preservam sua independência, porém, informal ou formalmente, aceitam conduzir a política interna sob dominação externa do Estado central do Sistema do Capital. Isso às vezes necessitou de violência encoberta por parte dos EUA, que passaram a produzir um conjunto de redes de relações neocoloniais com os Estados mais fracos e, em geral, menores (HARVEY, 2011).

Harvey (2005) discorre que esse projeto, denominado por Orso (2007, 2021b) de ultraliberal, tornou-se fundamental para consolidar a hegemonia global dos EUA. Como resposta à força competitiva das indústrias do Japão e da Alemanha Ocidental, que afetou e chegou até mesmo a superar algumas áreas de domínio estadunidense na produção, os EUA firmaram sua dominação mundial através do capital financeiro,

Porém, o funcionamento eficaz desse sistema exigia que se forçasse os mercados em geral e os mercados de capital em particular a se abrir ao comércio internacional (um processo lento que requereu uma implacável pressão norte-americana sustentada no uso de alavancas

internacionais como o FMI, e um compromisso igualmente implacável com o neoliberalismo [*sic*] na qualidade de nova ortodoxia econômica). (HARVEY, 2005, p. 58-59).

Em 1989, em Washington, D.C., capital dos EUA, ocorreu um encontro que ficou conhecido como o “Consenso de Washington”. A pauta desse evento

[...] se compunha de um receituário a ser aplicado especialmente na América Latina, articulado em torno de um pensamento único, a defesa do máximo de liberalização possível do mercado, cuja expressão maior se encontra no “enxugamento do Estado”, no chamado “Estado mínimo”, na defesa de um intenso programa de privatizações, pois, dessa forma o grande capital se desembaraçava de seus entraves, quebrava barreiras, rompia fronteiras, ampliava as possibilidades de acumulação e tentava resolver sua crise. (ORSO, 2021b, p. 18).

Para mascarar que a crise em fluxo era imanente às próprias contradições da estrutura, passou-se a responsabilizar o Estado por todas as mazelas sociais ligadas à extrema desigualdade provocada pelo modo de produção capitalista. No Brasil, as políticas ultraliberais, na acepção defendida por Orso (2007), começaram a ser aplicadas pelo Presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), à época pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN⁵⁵), entretanto, consolidaram-se no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC - (1995-2003), pelo PSDB (. Nesse processo de abertura econômica, surgiu a “necessidade” de reformar o Estado, taxado de ineficiente pela classe dominante.

Para viabilizar as reformas, o Governo FHC criou um ministério próprio para isso, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), coordenado inicialmente por Luiz Carlos Bresser Pereira, Ministro do MARE em todo o primeiro mandato presidencial de FHC (1995-1999) e Ministro da Ciência e Tecnologia nos seis meses iniciais do segundo mandato (1999-2003), permanecendo nesse cargo até 19 de julho de 1999 (BEZERRA, 2017).

Sob o jugo da má qualidade da escola pública e das taxas elevadas de analfabetismo, a educação foi adequada aos novos imperativos econômicos, determinados por políticas públicas pautadas nas recomendações dos OIs, instituições multilaterais controladas pelos países mais ricos do mundo.

Os OIs concedem apoio técnico e financeiro, mais precisamente em forma de

⁵⁵ Atual Partido Trabalhista Cristão (PTC).

empréstimos, a programas e projetos sociais, especialmente ligados à educação, aos países pobres e emergentes, impondo condições para que aconteçam. Por meio de diagnósticos, de análises e de propostas, o discurso recorrente procura promover um convencimento homogeneizante (consenso) sobre as causas da crise e, conseqüentemente, seus “remédios”. Na educação, atribuem à crise fatores como a má gestão, a formação inadequada dos professores, os currículos ultrapassados para as necessidades contemporâneas e a ausência de recursos públicos. Assim, o poder dos OIs não está necessariamente em seu aporte financeiro, mas em sua capacidade de interferir nas relações econômicas internacionais (WERLANG, 2012).

Como principais representantes dos interesses do grande capital, podemos citar os seguintes OIs: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização Mundial do Comércio (OMC), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)⁵⁶.

Na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, financiada pelo BM, pela UNESCO, pelo UNICEF e pelo PNUD, ficou acordado entre os 155 governos participantes assegurar uma Educação Básica de qualidade a todos. Todavia, o que se pretendia, em essência, era a garantia de que esses governos iriam se empenhar em proporcionar à classe trabalhadora a formação de “[...] um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível.” (MOREIRA, 2016, p. 34).

Saviani (2021a) considera que, a partir da última década do século XX, as ideias pedagógicas no Brasil, expressam-se no **neoprodutuvismo**, nova versão da “Teoria do Capital Humano”, que surgiu em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo. Nesse contexto, o lema “aprender a aprender”, do núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas, foi

⁵⁶ Informação encontrada em diversos textos da Literatura Científica.

retomado e refinado (neoescolanovismo). Conforme explica o educador, no âmbito do escolanovismo,

[...] ‘aprender a aprender’ significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social [...] Diferentemente, na situação atual, o ‘aprender a aprender’ liga-se à necessidade de constante **atualização** exigida pela necessidade de ampliar a esfera de **empregabilidade**. (SAVIANI, 2021a, p. 432, grifos nossos).

Saviani (2021a) pondera que, nos anos 1970, o objetivo de se obter o máximo de resultados em tempo menor, sob a iniciativa, o controle e a direção direta do Estado, passou a ser mediado, nos anos 1990, pela iniciativa privada e pelas Organizações Não Governamentais (ONGs), valorizando os mecanismos de mercado e reduzindo o tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Desde então, estamos diante de um **neotecnicismo** que, inspirado no toyotismo, flexibilizou o processo pela avaliação dos resultados, buscando garantir eficiência e produtividade. Dessa forma,

[...] a **avaliação** converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo na educação [...]. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos **resultados** obtidos, condicionar a distribuição das verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de **eficiência** e **produtividade**. (SAVIANI, 2021a, p. 439, grifos nossos).

Para o autor supracitado, de maneira similar ao que ocorreu com o escolanovismo, o construtivismo, identificado com a obra de Piaget, foi reconfigurado (neoconstrutivismo) e se encontra vinculado à “**pedagogia das competências**”, definida como

[...] outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de **comportamentos flexíveis** que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’. (SAVIANI, 2021a, p. 437, grifo nosso).

O pesquisador complementa:

A aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1970 a partir da matriz behaviorista. Nessa acepção as competências identificavam-se com os objetivos operacionais [...]. Atingir os objetivos especificados, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas, significava adquirir as competências correspondentes [...]. No âmbito do neoconstrutivismo, essa ideia de fundo mantém-se, mas é despida do caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, conforme entendia Piaget. (SAVIANI, 2021a, p. 437).

Desse modo, o neoescolanovismo reordena,

[...] pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido de aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados aplicados na educação. Os caminhos da maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa”. (SAVIANI, 2021a, p. 442).

É nesse ínterim e conformando-se aos pressupostos ultraliberais, que na esfera estadual, ocorreu a transição do Governo Roberto Requião (1991-1994) para o Governo Jaime Lerner (1995-2003). No fim de seu primeiro mandato, em 1994, Roberto Requião sinalizou positivamente as orientações advindas dos OIs, ao negociar programas educacionais financiados pelo BID e pelo BIRD. O Governo Jaime Lerner efetivou os programas herdados ao longo dos seus dois mandatos, alinhando-se às concepções que objetivavam adequar a educação à nova agenda econômica global, distanciando-se totalmente da PHC (MOREIRA, 2016).

Moreira (2016), que em sua pesquisa de mestrado partiu do questionamento se houve um movimento contrário à PHC no período em que o estado do Paraná foi governado por Jaime Lerner, afirma que não se pode considerar que a PHC foi “suprimida” ou “abandonada” no período investigado, visto que o movimento contrário a ela não aconteceu somente nessa gestão. Para a autora,

[...] ocorreu uma desarticulação no processo de organização do CBEP ainda no momento de sua elaboração, que continuou de forma mais aguda a partir do governo Roberto Requião quando este “engavetou” o Currículo, e sofreu um duro golpe no governo Jaime

Lerner, mediante a implementação de uma política educacional que se distanciava totalmente da preconizada pelos educadores na década de 1980. (MOREIRA, 2016, p. 134).

O Governo Jaime Lerner não criou um Currículo propriamente dito, contudo, os projetos executados nesse período acabaram por se sobressair em relação ao CBEP. Houve um redirecionamento de conceitos e dos princípios educativos, alinhando-se às mudanças em curso e opondo-se à possibilidade de discussão e de trabalhos voltados para uma educação crítica, como a PHC (MOREIRA, 2016).

Nessa gestão, a SEED elaborou o *Plano de Ação-Gestão (1995-1998)* e o *Plano de Ação da Educação – Plano ABC*, cujos princípios orientadores para as ações do sistema educacional foram compostos por três pilares: (i) o envolvimento da comunidade nas questões escolares; (ii) o desenvolvimento da competência do professor na escola; (iii) a permanência do aluno, com êxito, no sistema de ensino (MOREIRA, 2016).

No segundo mandato de Jaime Lerner (1999-2002), as prioridades educacionais ficaram limitadas a ações que integravam os projetos herdados do Governo Roberto Requião: o Projeto Qualidade no Ensino Público no Paraná (PQE), financiado pelo BIRD; e o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM), financiado pelo BID. Nesse sentido,

As ações consolidadas no PQE anunciavam a qualidade no ensino fundamental, no entanto, objetivaram a redução de gastos, a responsabilização da comunidade escolar, a focalização nos resultados e a culpabilização do professor pela má qualidade do ensino. O PROEM que prometia melhorar significativamente o ensino de segundo grau, acabou com o ensino técnico do estado, reduzindo a oportunidade dos alunos terem uma formação profissional ao preconizar somente o chamado ensino pós-médio, conduzido por instituições privadas. (MOREIRA, 2016, p.133).

Sob o discurso oficial de concretizar “propostas inovadoras”, a meta geral do Governo Jaime Lerner, no plano educacional, era atingir a “escola de excelência”, por intermédio da “**gestão compartilhada**”, um modelo que, em essência, promovia apenas a descentralização de responsabilidades. As palavras de ordem nessa gestão eram: excelência, competência, eficiência e gestão descentralizadora. Tais ideais estavam pautados nas exigências empresariais ao novo padrão de racionalidade e ao paradigma produtivo, que requer mão de obra qualificada

(MOREIRA, 2016).

Conseqüentemente, um traço marcante do Governo Jaime Lerner foi a precarização do trabalho docente, resultante das políticas baseadas no modelo econômico ultraliberal. A gestão educacional conduzida pela versão neotecnicista do Estado promoveu prejuízos significativos nas condições de vida e de trabalho dos professores paranaenses. Desse modo, para “desburocratizar” o modo de gerir a educação, o governo flexibilizou e maximizou os recursos por meio de um espaço público não estatal, promovendo a contratação de professores por meio de agências autônomas, em detrimento da realização de concursos públicos. A viabilização de contratação de trabalhadores da educação por tempo indeterminado, regida pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), portanto, sem vínculos diretos com o Estado, provocou a perda de direitos, como a estabilidade, a progressão, a promoção, a gratificação por tempo de serviço e outros (MOREIRA, 2016).

Piton (2004) analisou as políticas educacionais e o movimento docente na Educação Básica do Paraná durante esse governo a partir do contexto mundial, nacional e estadual, tratando das reformas educativas e dos conflitos docentes nesse período. Ao avaliar as forças de sustentação e contestação das reformas, a autora identificou que tal jogo de forças deu-se entre a SEED/PR e a APP-Sindicato.

Segundo o *site* oficial da APP-Sindicato⁵⁷, desde 1947 (ano de fundação), a entidade inspira a luta unificada da classe trabalhadora. Entre as principais conquistas para a categoria docente e para a educação pública do Paraná, elencam-se: a aprovação do Estatuto dos Servidores Públicos, em 1970; do Magistério, em 1976; do Plano de Cargos e Salários dos Professores, em 2004; e dos Funcionários de Escola, em 2008. Ainda, conforme a APP-Sindicato, a entidade tem se notabilizado pelas lutas sociais mais amplas, com a defesa da democracia, do Estado de Direito e do acesso à terra; e contra todas as formas de opressão e discriminação (APP-SINDICATO, [20--]a).

Gonçalves (2007) analisou a organização política e sindical da APP-Sindicato, bem como as lutas travadas pela entidade no período de 1989 a 2005. O autor partiu do pressuposto que esse Sindicato não expressa clareza política e ideológica na perspectiva classista, limitando-se às lutas de caráter predominantemente economicistas. Na coleta e análise das fontes, ele constatou uma limitação teórica

⁵⁷ <https://appsindicato.org.br>

de caráter revolucionário nos documentos da entidade. Para o autor, reivindicações ingênuas, meramente economicistas e corporativistas, tornam o sindicato dos trabalhadores um instrumento de conciliação com a economia política burguesa.

No entanto, de acordo com Piton (2004), durante o Governo Jaime Lerner, apesar da prática e da resistência da APP-Sindicato ter se guiado, muitas vezes, apenas no sentido de reação às políticas, que Orso (2007, 2021b) denomina de ultraliberais – a seus aliados (o neoconservadorismo⁵⁸ e a agenda pós-moderna) -, a entidade exerceu um papel definitivo na manutenção dos direitos dos trabalhadores da educação. Além disso, a APP-Sindicato buscou construir uma identidade sindical combativa, que contribuiu para inviabilizar a implantação das políticas liberalizantes promovidas pela gestão em questão.

No decorrer do Governo Jaime Lerner, o sindicato dos professores realizou seminários em defesa dos direitos já conquistados e por avanços, tais como a horatividade. Ademais, promoveu atividades de formação voltadas à organização das lutas, oferecendo cursos de formação político-sindical aos sindicalizados, mobilizou a categoria em manifestações, protestos e greves para reivindicar a reposição salarial das perdas inflacionárias e outros direitos extinguidos, e fomentou a defesa de uma educação que propicie a apropriação do conhecimento produzido socialmente e acumulado historicamente, um dos princípios fundantes da PHC. Em contrapartida, o governo executou ações para desestruturar a APP-Sindicato, como o corte e a suspensão do repasse da mensalidade dos sindicalizados, justificada pela política de ajuste fiscal (MOREIRA, 2016).

Portanto, apesar da mobilização da categoria ocorrer de forma mais evidente e sólida quando as reivindicações estavam relacionadas aos direitos trabalhistas, no interior dessas mobilizações, nos congressos, nos seminários e nas conferências, fazia-se presente a defesa da manutenção do CBEP como referência pedagógica (MOREIRA, 2016) e, paralelamente, da PHC.

Em vista disso, Moreira (2016) considera que, nesse período, embora a PHC “[...] não tenha sido implementada efetivamente enquanto embasamento teórico-

⁵⁸ O termo **neoconservador** começou a ser utilizado na Literatura Científica para se referir a um grupo que surgiu a partir da crise mundial do capitalismo, nos anos 1970, quando o conservadorismo se reatualizou, incorporando princípios econômicos do ultraliberalismo, sem renunciar ao seu ideário e do seu modo específico de compreender a realidade. O neoconservadorismo passa, então, a se apresentar como forma dominante de apologia conservadora da ordem capitalista, combatendo o Estado Social e os direitos sociais, almejando uma sociedade sem restrições ao mercado e reservando ao Estado a função coercitiva de reprimir violentamente todas as formas de contestação à ordem social e aos costumes tradicionais (CARVALHO, 2019).

metodológico, serviu como uma espécie de bandeira de luta por direitos, no sentido de **consciência de classe** e resistência as ações truculentas do governador Jaime Lerner [...]” (MOREIRA, 2016, p. 134, grifo nosso).

Nessa conjuntura, no âmbito internacional, o poder político-econômico permitiu aos EUA a produção em outros países em busca de lucros. Ao passo que o capital financeiro se mostrava cada vez mais volátil e predatório, levando várias economias subdesenvolvidas ao endividamento, ao empobrecimento e ao desemprego de milhões de pessoas, a valorização do dólar e o domínio de *Wall Street* geraram “[...] uma incrível expansão dos ativos para os abastados dos Estados Unidos.” (HARVEY, 2005, p. 61). Assim,

As lutas de classes começaram a se concentrar ao redor de questões como os ajustes estruturais impostos pelo FMI, as atividades predatórias do capital financeiro e a perda de direitos gerada pela privatização. O tom do anti-imperialismo começou a deslocar-se para o antagonismo aos principais agentes da “financeirização” - como o FMI e o Banco Mundial apontados diretamente. (HARVEY, 2005, p. 61).

Contudo, o anti-imperialismo ganhou forças novamente no contexto da ascensão de George W. Bush à presidência dos EUA, em 2000. Visando a proteger, na esfera doméstica, o capitalismo de suas tendências autodestrutivas e de propensão à crise, dado ao caráter instável do projeto ultraliberal, principalmente ao que tange à volatilidade do capital financeiro e à vulnerabilidade da financeirização, a burguesia estadunidense substituiu o viés político defendido por Bill Clinton (Democrata), nos anos de 1990, pelo neoconservadorismo de Bush (Republicano), nos anos 2000.

A versão neoconservadora do imperialismo estadunidense, inclinada à ação estatal autoritária, utilizou de coerção militar para conservar a sua hegemonia global, como a intervenção unilateral ao Oriente Médio, em 2003, resultando na Guerra do Iraque, cujas motivações reais estão fortemente atreladas ao controle das reservas de petróleo da região (HARVEY, 2005).

No Brasil, com o Estado alicerçado no ultraliberalismo, as taxas de desemprego e exclusão social passaram a se situar entre as maiores do mundo no início do século XXI. Uma situação similar ocorreu em vários países da América Latina, contribuindo decisivamente para o redirecionamento político dos governos

sul-americanos, como acena Fiori (2013, p. 36):

Em poucos anos, quase todos os países da região elegeram governos de orientação nacionalista, desenvolvimentista ou socialista, que mudaram o rumo político-ideológico do continente. Todos se opuseram às ideias e políticas neoliberais [sic] da década de 1990 e todos apoiaram ativamente o projeto de integração da América do Sul, opondo-se ao intervencionismo norte-americano no continente.

Esse contexto impulsionou a candidatura de Lula, pelo PT, na eleição presidencial de 2002 no Brasil. Comprometido em promover a estabilidade monetária e combater a miséria, especialmente nas regiões mais pobres do país, Lula foi alçado ao cargo de Presidente da República. A vitória do petista, após três derrotas consecutivas (1989, 1994 e 1998), trouxe expectativas contraditórias diante da possibilidade de transformação na sociedade brasileira, já que, pela primeira vez, uma figura política oriunda da classe trabalhadora chegava à presidência do país.

No Paraná, nessa perspectiva de mudanças perante as consequências negativas do Governo Jaime Lerner, Roberto Requião, visando a um segundo mandato no governo do estado, mostrou-se aliado político de Lula nas eleições estaduais de 2002, sendo eleito, naquele ano, pelo PMDB, tendo como vice Orlando Pessuti, do mesmo Partido.

2.4 DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ESTADO DO PARANÁ (DCEs): UMA PROPOSTA “ECLÉTICA”

Ao assumir o Poder Executivo estadual, em 2003, Roberto Requião tinha como prioridade a defesa do Estado. Com relação à educação, sucateada pela política da gestão de Jaime Lerner, para compor a administração, “Optou-se por formar uma equipe na SEED/PR com professores universitários, vinculados às instituições públicas estaduais. Profissionais que defendiam uma linha teórica crítica, que se contrapunham à política educacional da gestão anterior [...]” (MIRANDOLA, 2014, p. 137).

Nesse governo, muitos acordos contratuais foram encerrados em nome da valorização do público. Na formação e na contratação de trabalhadores, houve realização de concurso público para professores, pedagogos e agentes de

execução. Muitos professores contratados temporariamente tiveram suas funções regularizadas (MIRANDOLA, 2014).

Conforme explica Fank (2007), como forma de contrapor a pedagogia das competências, a SEED tomou o CBEP como ponto de partida para uma reforma curricular dita “crítica”. Para tanto, as ações da Secretaria se concentraram em buscar legitimidade por parte dos docentes para materializar a adesão dos professores, como “sujeitos epistêmicos” do processo de construção das diretrizes curriculares do estado.

De acordo com Mirandola (2014), a reformulação ocorreu de forma coletiva, envolvendo a participação de professores das escolas públicas de diversos departamentos, em encontros descentralizados e grupos de estudos orientados pela equipe da SEED e professores das IESs. Os textos, os debates e as palestras, de acordo com a autora, tinham como enfoque teórico a PHC, e o produto dessa construção coletiva, elaborado a partir de seis fases, passou a ser denominado de *Diretrizes Curriculares para o Estado do Paraná* (DCEs), configurando-se como mais uma via para estabelecer o sentido da democracia.

Entretanto, segundo a análise de Fank (2007), o conteúdo das DCEs, pela natureza de sua construção (pautada na formação continuada e na produção de materiais didáticos), constituiu-se em um “hibridismo” de concepções críticas, pós-críticas e pós-estruturalistas. A autora considera, ainda, que a ideia da pluralidade e do hibridismo não estava apenas posta na conformidade com a construção coletiva, mas expressava, também, uma concepção de educação que, apesar de não anunciada, esteve sempre presente na SEED. Logo, “Este movimento configurou à SEED uma perspectiva ‘culturalista’ de currículo apoiada em autores pós-estruturalistas e pós-modernos que acabam se afastando do seu ‘anunciado’ ponto de partida: o Currículo Básico do Estado do Paraná de 1990.” (FANK, 2007, p. 177).

Portanto, a proposta não tinha como objetivo retomar o CBEP ou produzir um outro currículo, por isso, decidiu-se pela construção de diretrizes (FANK, 2007), sendo justificada pelo entendimento de que o Currículo Básico, até então única proposta estadual em vigor, era inadequado por não ter sofrido ajustes desde sua instituição, em 1990 (MIRANDOLA, 2014).

Fank (2007) considera que, com a reforma curricular, a SEED, na construção das Diretrizes, afastou-se (mais ou menos de forma velada) do CBEP, conseqüentemente, da concepção histórico-crítica e de sua matriz epistemológica, o

materialismo histórico-dialético. E a falta de coesão teórica resultou em um processo fragmentado e tensionado que eclodiu em diferentes concepções no departamento, expressando “[...] a própria condição pós-moderna que, contraditoriamente, indica avanços, mas se perde em meio a tantas ‘possibilidades’ conceituais e culturais.” (FANK, 2007, p. 179).

Baczinski, Piton e Turmena (2008), buscando saber se havia coerência entre o oficialmente assumido e o estabelecido nas DCEs para a Educação Básica do Estado do Paraná e verificar se a referida proposta estava sendo efetivada no trabalho pedagógico, analisaram as Diretrizes e realizaram entrevistas com diretores, pedagogos e professores de escolas estaduais de Castro (PR). Os docentes afirmaram ser a PHC a base epistemológica da proposta pedagógica que o Estado do Paraná assumia nas DCEs. No entanto, os autores, ao analisarem os pressupostos teóricos das Diretrizes e da PHC, constataram que não havia coerência teórica.

Em entrevista à *Revista Germinal*, em 2013, Baczinski (2014) mencionou que, em 2012, realizou um novo estudo acerca da permanência (ou não) da PHC na proposta pedagógica do governo do estado, no caso das DCEs. Em conformidade com a autora, apesar de as Diretrizes contemplarem algumas concepções coerentes com a proposta da PHC, e de os conceitos de homem, de sociedade e de educação, defendidos por essa pedagogia, estarem presentes nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das escolas da rede estadual de ensino, a PHC não foi assumida explicitamente como sendo o fundamento teórico das DCEs.

Com efeito, Mirandola (2014) afirma que, na versão final das Diretrizes, em 2008, os pressupostos da PHC foram “depurados” na introdução da versão impressa de todas as disciplinas, o que se pode constatar nas páginas 14, 19, 29 e 30. Os motivos que levaram a tal formato coincidem com a mudança de Maurício Requião de Mello e Silva, como Secretário de Estado da Educação, para Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde.

Fank (2007) realizou uma entrevista com Arco-Verde, na época à frente da Superintendência da Educação (SUED). Na ocasião, a Superintendente se manifestou contrária à PHC, por entender que essa pedagogia “é muito engessadora”, “limitada” e “ultrapassada” e por ser muito “árida” e seus defensores serem “ortodoxos” em defesa do papel da escola na formação intelectual dos estudantes. Para Arco-Verde (2007 *apud* FANK, 2007, p. 165-166), “Embora o papel

da escola seja esse não se pode limitar a esse papel e fechar os olhos à realidade ao aspecto social do nosso aluno que está aí clamando por intervenção”. Ela também afirma que as DCEs possibilitariam uma maior “humanização” ao processo de ensino-aprendizagem.

Orso e Tonidandel (2014), no texto “A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo Básico Para a Escola Pública do Paraná – 1990: do mito à realidade”⁵⁹, consideram que as declarações de Arco-Verde, além de revelar seu desconhecimento acerca da PHC, demonstram seu descomprometimento com uma proposta crítica e transformadora ao optar pelo culturalismo e pela perspectiva pós-modernista, além de explicitar uma estratégia de cooptação ideológica para evitar que os docentes se organizassem e, com isso, amenizassem suas resistências, suas pressões e suas lutas. Portanto, sua condição na posição de representante do Estado, que por natureza é conservador, a transformou em uma defensora da classe dominante.

Ademais, conforme ressaltam os autores, o pseudo-compromisso de Arco-Verde para com a PHC era necessário para

[...] mistificar a proposta e confundir os docentes valendo-se para isso do fato de que ela era docente que integrava a categoria dos professores, que muitos também desconhecem a PHC e que pensam que as diretrizes curriculares do Paraná estão embasadas. Em síntese, acreditavam que a Prof^a. Yvelise era de fato comprometida com a PHC [...]. Essa confusão gerada na mente dos docentes, em grande parte, decorre da forma eclética com que a Secretaria coordenava a formação dos docentes da Rede. Com este intuito, frequentemente acenava para as suas expectativas dos professores e encaminhava alguns textos supostamente progressistas para serem discutidos por eles dando a entender que eram sinônimos de Pedagogia Histórico-Crítica. (ORSO; TONIDANDEL, 2014, p. 137).

Apesar disso, na entrevista de 2013, durante o primeiro mandato do Governo Beto Richa (2011-2015), Baczinski (2014) argumentou que o legado da PHC encontrava-se, na prática de muitos professores, expresso: na luta por melhores condições de trabalho e de ensino-aprendizagem; nas concepções de sociedade, de escola, de educação, de papel do professor, dentre outros, explicitados na maioria

⁵⁹ Texto produzido para a mesa redonda realizada na “XI Jornada do HISTEDBR”, ocorrida em Cascavel (PR), em outubro de 2013. Em dezembro do mesmo ano, foi publicado na seção de artigos da *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, edição especial PHC. Após nova revisão, foi publicado na coletânea *Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os Desafios de sua Institucionalização* (ORSO et al., 2014).

dos PPPs das escolas da rede estadual de ensino do Paraná; nos momentos de formação (inicial e continuada), nos quais muitos educadores permaneceram estudando e buscando compreender a PHC, a fim de melhorar o trabalho pedagógico e lutar por melhorias no processo educativo, como um todo; nas ações do estado, já que, mesmo de forma implícita, a PHC permeava as orientações e instruções aos trabalhadores da educação, tanto no processo de elaboração dos PPPs, como nos cursos de formação continuada.

Por outro ângulo, Orso e Tonidandel, naquele mesmo ano (2013), durante a “XI Jornada do HISTEDBR”, em Cascavel (PR), afirmaram que a PHC “[...] tem se constituído num importante instrumento de luta por conquistas e de resistência às reformas novidadeiras e conservadoras dos sucessivos governos e suas equipes pedagógicas” (ORSO; TONIDANDEL, 2014, p. 138). Contudo, salientaram que, embora a PHC permanecesse aparecendo no discurso dos políticos, dos professores e nos PPPs das escolas paranaense, ela foi usada ideologicamente pelos governos, em promessas demagógicas, distante, senão ausente, do trabalho pedagógico escolar.

Mirandola (2014) pondera que as duas gestões consecutivas de Roberto Requião (2003-2010), baseadas na mesma promessa de campanha de Lula, a saber, de transformação e mudanças, acrescida do discurso de reestruturação da escola pública, por meio da “reimplantação” da PHC, diferenciaram-se em diversos pontos dos pressupostos educacionais pós-modernos, especialmente pela retomada de alguns princípios de base marxista para realizar a análise crítica da sociedade capitalista. A autora enfatiza as ações da equipe da SEED, que se preocupou com a recuperação dos conteúdos, com a retomada dos conhecimentos científicos e com a formação teórica, esvaziadas aos docentes nos anos 1990. Por isso, a estabilidade dos trabalhadores da educação, ainda que como parte das “regras do jogo”, e para diminuir a possibilidade de contestações e dissidências políticas, foi assegurada.

Foi nesse contexto que o PDE/PR foi criado. Divulgado como uma proposta inovadora para a formação continuada em educação destinado a docentes da rede estadual de ensino, esse Programa previa progressões na carreira e melhoria na qualidade da educação oferecida nas escolas públicas paranaenses, com condições potencialmente promissoras à sólida formação teórico-metodológica dos professores na perspectiva da PHC.

Ocorre que, como vimos parcialmente neste capítulo, nos anos 1990, a

reforma do Estado justificou a reforma da educação e, para alinhar a educação brasileira às propostas convencionadas mundialmente, tomada como a ideal no país, o texto final da LDBEN nº 9.394/96 - que vinha sendo discutida desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF) -, nivelou-se ao paradigma educacional da época, passando a nortear a elaboração de outros documentos referentes às diretrizes e às orientações educacionais. Os documentos norteadores do ensino, a exemplo dos PCNs, estavam em consonância com a concepção de educação propagada naquele momento, isto é, “[...] promotora de competências e habilidades àquele sujeito inserido na sociedade globalizada.” (MOREIRA, 2016, p. 46).

Portanto, como subsídio à compreensão do nosso objeto de pesquisa, foi necessário analisar de forma mais aprofundada o contexto, a agenda e os fundamentos das políticas educacionais no âmbito do Estado brasileiro no período pós- LDBEN nº 9.394/96, foco do terceiro capítulo.

3 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: O CONTEXTO PÓS-LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN) Nº 9.394/96

Como destacamos no capítulo anterior, no final do século XX, para atender às exigências colocadas pela reestruturação produtiva do capital baseada no toyotismo, surgiu a necessidade de formar um trabalhador “flexível”, capaz de se adaptar às mudanças sociais do mercado globalizado. Assim, a noção de competência foi inserida na educação. Para suprir as necessidades da nova fase do capitalismo, o Governo FHC (1995-2003) reorganizou a estrutura governamental e promoveu uma profunda mudança nas políticas educacionais, reformando amplamente o sistema de ensino do Estado brasileiro, conforme o receituário dos OIs.

Diante disso, neste capítulo, realizamos uma exposição dessa configuração. Contudo, considerando o amplo quadro da política educacional, tratamos mais especificamente dos fundamentos às proposições das diretrizes para a formação (inicial e continuada) de professores da Educação Básica após a LDBEN nº 9.394/96.

3.1 GOVERNOS FHC E LULA

No Brasil, no quadro das reformas das políticas públicas empregadas nos anos 1990, a educação ganhou notório destaque, sendo palco de disputas e interesses. Os diagnósticos técnicos nos documentos oficiais, muitas vezes elaborados por instituições internacionais, denunciavam a ineficiência, a ineficácia e a má qualidade da educação, vinculando a crise educacional a dois fatores: à prática escolar e à formação de professores. Diante do discurso de modernização e de reforma educacional, surgiu o apelo relacionado à **profissionalização docente**, logo, à necessidade de reformar o modelo de formação ofertando (WERLANG, 2012).

A LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 2020a), sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo Presidente FHC, do PSDB, representa o marco histórico do início da implementação das reformas no campo da educação brasileira. Baseando-se nos artigos 9º e 87º da referida LDBEN, o Governo FHC instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), em 9 de janeiro de 2001, com duração de 10 anos (2001-2011),

por meio da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001).

Uma das tarefas do PNE (2001-2011) era “Formar mais e melhor os profissionais do magistério”, sendo essa uma condição concebida como fundamental ao avanço científico e tecnológico da sociedade brasileira e, conseqüentemente, ao desenvolvimento do país. À época, com a qualificação docente posta como um dos maiores desafios (BRASIL, 2001), a implementação de políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica passou a ser uma das prioridades. Assim, reformou-se a estrutura organizativa da formação docente, que passou a se orientar a partir dos seguintes documentos e iniciativas:

- Pareceres CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2002a), e CNE/CP nº 27/2001, (BRASIL, 2002b), que tratam das DCNs para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002c), homologada pelo Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, e publicada em 18 de fevereiro de 2002, pelo Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), Ulysses de Oliveira Panisset, que instituiu as DCNs para a formação de professores da Educação Básica, de acordo com os Pareceres CNE/CP nº 9/2001 e CNE/CP nº 27/2001;
- Pareceres CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, 2005), e CNE/CP nº 3/2006 (BRASIL, 2006a), que tratam das DCNs para o Curso de Pedagogia, atribuindo-lhe a licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos;
- Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006b), homologada pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, e publicada em 15 de maio de 2006, que institui as DCNs para o Curso de Pedagogia;
- Decreto nº 5.800/06, (BRASIL, 2006c), de 8 de junho de 2006, do Presidente Lula, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado ao desenvolvimento da EaD, tendo como finalidade a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no País, direcionados, primordialmente, à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica;

→ Lei nº 11.502/2007 (BRASIL, 2007c), sancionada pelo Presidente Lula, em 11 de julho de 2007, que modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES, conferindo-lhe a responsabilidade de subsidiar o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação dos trabalhadores da Educação Básica.

Conforme Saviani (2011), é possível encontrar enredados nos Pareceres e Resoluções das DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas durante o Governo FHC, e das DCNs para o Curso de Pedagogia, instituídas no final do primeiro mandato do Governo Lula, problemas históricos referentes ao processo formativo atrelados à dicotomia entre teoria e prática, como o dilema pedagógico “formação do professor técnico” *versus* “formação do professor culto”.

De acordo com o educador,

[...] o **professor técnico** é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o **professor culto** é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados. (SAVIANI, 2011, p. 13, grifos nossos).

Outro dilema pedagógico identificado nessas diretrizes por Saviani (2011) relaciona-se ao “diagnóstico relativamente adequado” *versus* “incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias”, quer dizer,

A elaboração dos pareceres parte de um diagnóstico da área objeto de análise, descrevendo a situação e apontando, de forma pertinente, os problemas a serem resolvidos e as dificuldades a serem superadas. Mas essa espécie de lucidez analítica se choca com a insuficiência das soluções encaminhadas [...]. (SAVIANI, 2011, p. 11).

Saviani (2011) aponta, ainda, outros problemas pedagógicos presentes nos Documentos são estes: os textos dos Pareceres se mostram excessivos no acessório (pluralismo eclético, uma tendência contemporânea) e muito restritos no essencial (esvaziamento de conteúdos teórico-práticos próprios do trabalho pedagógico); os Pareceres reconhecem a dicotomia entre os dois modelos básicos

de formação de professores (modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico-didático⁶⁰), entretanto, resultam dispersivos, pois não imprimem uma orientação segura e não garantem os elementos para uma formação consistente, revelando-se presas dos dilemas pedagógicos já existentes; e as diretrizes dão centralidade à noção de competências, que, reduzida aos mecanismos adaptativos restritos à cotidianidade, redundam na incapacidade de superar a incompetência formativa diante da complexidade da tarefa pedagógica.

Barbosa (2022) ressalta que a Resolução CNE/CP nº 1/2002 foi o primeiro documento a tratar, particularmente, da formação de professores, apresentando contribuições inovadoras e significativas, como a formação específica para as licenciaturas e as orientações para a organização da matriz curricular própria de cada área do conhecimento. Todavia, apesar de conter aspectos positivos, a autora considera que a Resolução em questão foi um dos primeiros passos que desencadeou uma formação docente na perspectiva daquilo que Orso (2007, 2021b) denomina de ultraliberal, como a menção do termo competência(s) nas orientações dos cursos.

Além da inserção da expressão “competência” aliada a “habilidades” como categoria nuclear nas diretrizes, Oliveira (2016) constatou que a política oficial voltada à formação e à valorização docente elegeu a categoria “profissionais da educação” em detrimento da categoria “trabalhadores da educação”. A autora salienta que a escolha do termo profissionais da educação nos documentos oficiais “[...] é motivada por questões ideológicas que tentam imprimir um caráter pragmático e despolitizado ao trabalho executado por professores.” (OLIVEIRA, 2016, p. 102).

Oliveira (2016) observou, também, que a Resolução CNE/CP nº 1/2002 dá ênfase à prática com relação aos referenciais teóricos que a fundamentam. Percebendo que o Documento secundariza o papel da pesquisa, quase não citada nele, a autora argumenta o seguinte:

Neste, como em todos os outros documentos oficiais elaborados na época, utiliza-se maciçamente o conceito de **prática pedagógica** em detrimento de **trabalho pedagógico**. A opção do governo, bem como dos livros produzidos a época de se utilizar o conceito de prática pedagógica não é fortuito, ao contrário, deve ser analisado dentro de um contexto no qual se nega a centralidade do trabalho,

⁶⁰ Para aprofundar sobre essas categorias, ver “Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas”, texto publicado pela revista *Póiesis Pedagógica*, em 2011 (SAVIANI, 2011).

bem como tenta reduzir o trabalho pedagógico que é um trabalho intelectual planejado e fundamentado em uma teoria a simples prática baseada em técnicas e receitas de como ensinar. (OLIVEIRA, 2016, p. 111, grifos nossos).

Para Oliveira (2016), o foco dado à ação atrelada à resolução de problemas coloca em evidência a rejeição da pesquisa e da fundamentação teórica, demonstrando a estreita ligação da política educacional brasileira com teóricos internacionais que defendem um processo formativo baseado na prática e na resolução de problemas do cotidiano do professor, a exemplo do estadunidense Donald Schön.

A autora analisa a obra de Schön e constata, em seus escritos, um pensamento relativista, que desvaloriza o saber escolar e suas categorias, privilegiando os “saberes” práticos e cotidianos. Ainda, segundo Oliveira (2016), Schön defende que as universidades não sabem formar professores por privilegiarem a teoria e o conhecimento científico em detrimento da formação prática.

Sousa (2018) situa a matriz teórica da proposta de Schön, denominada “Teoria Reflexiva”, nas elaborações de Jhon Dewey. Em conformidade com a autora, Dewey defendia o ensino pela ação e não pela instrução. E ao pensar na sociedade, não considerou os aspectos de classe, que incidem sobre o professor. Em vista disso, na perspectiva da Teoria Reflexiva, “[...] a prática profissional é tomada como *locus* original de formação e de produção de saberes, habilidades e competências, o que justifica a ênfase na valorização dos conhecimentos experienciais nos processos formativos.” (SOUSA, 2018, p. 46).

Sousa (2018) esclarece que alguns autores, após Schön, tentaram realizar uma reconstrução da teoria denominada “Professor Prático-Reflexivo”, englobando os aspectos sociais da estrutura capitalista. As nomenclaturas para renomear o conceito de Professor Prático-Reflexivo e os principais autores pós-Schön são estes: Professor-Crítico (Henry Giroux), Professor-Investigador ou Professor-Pesquisador (John Elliot e Lawrence Stenhouse) e Professor Crítico-Reflexivo (Kenneth Zeichner).

No entanto, apesar de nomenclaturas diferentes, Sousa (2018) verificou que todas essas contribuições vêm no sentido de melhorar o desempenho profissional do professor dentro da sociedade burguesa. Busca-se por resultados sem vislumbrar outro modelo de sociedade. Esses ideólogos, segundo a autora “[...] continuaram a

se pautar num arcabouço teórico frágil e incongruente, pois essa teoria buscou suas referências teóricas em pensadores que não imprimem substancial importância às transformações estruturais da sociedade capitalista.” (SOUSA, 2018, p. 48).

Nesse sentido, para Sousa (2018), a maior limitação dessa abordagem é que, por meio dela, fica subentendido que

[...] a transformação pode ocorrer a partir da iluminação da consciência do professor, na análise e reflexão de sua prática, ou acerca da realidade do seu entorno, sem, contudo, atentar para a construção de estratégias de transformação como propõe o Referencial Teórico Marxista/Pedagogia Histórico-Crítica para que assim, haja uma práxis. (SOUSA, 2018, p. 47).

A autora conclui alguns pontos a respeito da epistemologia do Professor Prático-Reflexivo, que elencamos a seguir: (i) está em conformidade com o modelo de sociedade capitalista de cunho - ao que chamamos de - ultraliberal; (ii) sua inserção no Brasil está em sintonia com a Reforma do Estado, nos anos 1990; (iii) sua teoria está calcada no quesito resultado na perspectiva da qualidade total. Tendo em vista isso, Sousa (2018) enfatiza a necessidade de se trabalhar com teorias críticas que busquem a transformação do *status quo* atual.

Na mesma perspectiva, para Oliveira (2016), nesse modelo de formação, não estão incluídas as questões de classe. Desse modo, a reflexão fundamentada na prática cotidiana “[...] não viabiliza o acesso às contradições e mediações postas na prática dos professores sendo, portanto, insuficiente e fetichizada.” (OLIVEIRA, 2016, p. 114). Logo, a autora conclui que

[...] o modelo de formação de professores expresso nas diretrizes curriculares nacionais compõe-se de um mosaico no qual se situam diferentes autores, inúmeros conceitos e categorias em que se observam o pluralismo e ecletismo teórico que tem como ponto comum a desvalorização do saber elaborado resultante do processo histórico do homem e que tem no trabalho sua matriz fundante. Esse pluralismo teórico tem como eixo convergente a visão de mundo, de homem e de educação conservadora, que não produz críticas ao atual modelo de sociedade, pelo contrário, postula que os professores se adaptem às circunstâncias, apelando para intensos processos de subjetivação, inculcando naqueles a ideia de que suas práticas e seus saberes tornaram-se repentinamente obsoletos e que a imunização para tal arcaísmo seria a adoção de um novo discurso, de novos métodos e estratégias que conduziram a uma prática mais eficaz e produtiva e que esta conduziria à inclusão de indivíduos e pessoas na era globalizada. (OLIVEIRA, 2016, p. 114).

Na mesma linha de raciocínio, Bezerra (2017), ao analisar as DCNs para o Curso de Pedagogia, considera que o perfil de pedagogo apresentado “[...] assume uma concepção de docência alargada e atende às demandas da sociedade capitalista ao tomar como princípios norteadores a adaptabilidade, a polivalência e a flexibilidade.” (BEZERRA, 2017, p. 150). Para a autora,

O alargamento das atividades docentes caracteriza-se pela exigência dos professores em atividades que extrapolam o processo ensino-aprendizagem da sala de aula: a participação na gestão da escola, na produção de conhecimento; a gestão relacionada ao controle de resultados financeiros; o conhecimento em uma vertente pragmática. Nessa direção são evocadas novas posturas no trabalho – por exemplo, uma nova forma de avaliar, de relacionar-se com as outras disciplinas, de preparar as aulas e de portar-se em sala de aula, solucionar problemas, pesquisar, gerir. Todavia, é preciso considerar que, se por um lado esse “alargamento” traz possibilidades de maior autonomia e de controle sobre as atividades docentes, por outro, produz também intensificação do trabalho contribuindo para degradação das condições em que atuam milhares de professores. (BEZERRA, p. 150-151).

Portanto, esse modelo de formação docente, cuja proposta está fundamentada no referencial da Teoria Reflexiva, caracteriza-se como uma **abordagem neopragmática**, pois se pauta no pragmatismo pelo viés adaptativo, no qual refletir é sinônimo de resolver problemas da prática pedagógica imediata (OLIVEIRA, 2016). Dessa forma, essa vertente, que pode ser traduzida como **“epistemologia da prática”** (JOST, 2010), é completamente avessa à Teoria Marxista/PHC.

O modelo de formação docente vinculado ao conceito de Professor Prático-Reflexivo, em voga desde os anos 1990, promove o espontaneísmo e a fragmentação do conhecimento, em prejuízo ao conhecimento elaborado, ao saber sistematizado e à cultura erudita. Em sentido oposto, a concepção histórico-crítica tem seus princípios fundados no conceito de práxis (articulação entre a teoria e a prática). Por essa visão, a práxis é um movimento prioritariamente prático, mas direcionado por uma sólida fundamentação teórica, afastando-se da ação de fazer pelo fazer.

Em seguimento ao assunto, realçamos que, na empreitada das reformas educacionais, além da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 2020a), do PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001) e dos PCNs (BRASIL, 1997), entre as ações do Governo FHC

destaca-se a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14/96 (BRASIL, 1996a), regulamentado pela Lei nº 9.424/96 (BRASIL, 1996b) e pelo Decreto nº 2.264/97 (BRASIL, 1997a). O FUNDEF focalizava os recursos destinados à educação no Ensino Fundamental, inspirado nas orientações dos OIs, que davam ênfase a essa etapa, concebendo-a como o “carro-chefe” da Educação Básica (BEZERRA, 2017).

A respeito da formação continuada de professores, o Governo FHC promoveu projetos de formação à distância e “treinamentos em serviço”, no espaço escolar, seguindo a tendência mundial da época. Como exemplo, citamos a criação do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - Parâmetros em Ação, centrado nas discussões dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares, e do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTARI), lançado em 2001. Essas iniciativas tinham como base a concepção de desenvolvimento de “competência” e de “autonomia” docente voltada à “reflexão” e à “prática pedagógica” (POSSI, 2012).

Com relação ao primeiro mandato do Governo Lula (2003-2007), no último ano dessa gestão, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 (BRASIL, 2006d), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007b) e pelo Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007d). Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, o FUNDEB passou a englobar toda a Educação Básica, já que esse governo se comprometeu com a expansão desse nível educacional.

Para a formação continuada de professores, criou-se a “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores”, em 2004. De acordo com o Portal do MEC (BRASIL, 2018b), a Rede foi criada com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos docentes e dos discentes, tendo como público-alvo prioritário os professores de Educação Básica dos sistemas públicos de educação. A proposta é de que as IESs federais e estaduais que integram a Rede produzam materiais de orientação para cursos à distância e semipresencial, com carga horária de 120h.

Com isso, as IESs públicas estariam atuando em rede para atender às necessidades e às demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino. As áreas de formação são: Alfabetização e Linguagem; Educação Matemática e Científica; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação

Física. O MEC oferece suporte técnico e financeiro e seu papel é coordenar o desenvolvimento do Programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos entes federados - estados, municípios e Distrito Federal (BRASIL, 2018b).

No governo de Lula, pelo PT, a educação foi tratada como uma política pública prioritária. No Programa de Governo, pela Coligação “Lula Presidente”, em 2002, no documento *Uma Escola do Tamanho do Brasil* (PT, 2002), contendo as prioridades, princípios e metas da gestão no âmbito educacional, reafirmam-se os princípios constitucionais da educação como um direito social básico e universal, sendo dever do Estado e da família garantir aos cidadãos o seu acesso.

Nesse Documento, Lula e seu Partido comprometeram-se com a expansão do sistema educacional público, gratuito e de qualidade, evidenciando que a Educação Básica deveria ser gratuita, unitária, laica e sua efetivação na esfera pública deveria ser do Estado democrático (PT, 2002).

Outro aspecto observado corresponde à concepção de educação pelo conceito de “formação integral”. Segundo o Documento, a formação humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos e criativos é uma condição decisiva para romper com a subalternidade da maioria do povo e “[...] alicerce indispensável da inserção competitiva do País num mundo em que as nações se projetam, cada vez mais, pelo nível de escolaridade e de conhecimento de seus povos.” (PT, 2002, p. 7).

Assim, no Programa de Governo de Lula (PT, 2002), o foco dado à educação recaiu na importância de seu papel ao desenvolvimento econômico do país, sendo contemplada como essencial à competitividade no plano internacional.

No tocante à formação de professores, no Documento afirma-se que havia uma carência permanente de professores nas áreas específicas de Matemática, Física, Química e Biologia. Desse modo, foi proposto o diálogo com as universidades para

[...] elaborar, conjuntamente, uma política de incentivo para as licenciaturas, a reformulação desses cursos e o estabelecimento de metas para a formação de professores, iniciativas que amenizariam, principalmente nos Estados, a grave situação em que se encontram as escolas que oferecem nível médio, devido justamente à falta desses professores [...]. (PT, 2002, p. 17).

No Documento, pontua-se, também, que a falta de uma política de formação continuada deveria ser superada. Como solução para esse problema, a proposta apontava para a implantação imediata de programas de formação de professores para a Educação Básica, que deveriam incorporar a EaD entre suas estratégias (PT, 2002).

Na esteira da expansão mercantilista da educação, os OIs passaram a defender a formação a distância de professores, em substituição ao modelo presencial. Dessa forma, diante das estatísticas que denunciavam a existência elevada de professores leigos, os governos FHC e Lula incentivaram e viabilizaram a modalidade EaD no Brasil, que atualmente é realizada majoritariamente em IESs privadas (OLIVEIRA, 2016).

Em 1998, FHC deu início ao processo de regulamentação e normatização da EaD no país por meio do Decreto nº 2.494/98 (BRASIL, 1998a), do Decreto nº 2.561/98 (BRASIL, 1998c) e da Portaria nº 3.01/98 (BRASIL, 1998b). Em 8 de junho de 2006, Lula criou a UAB, por meio do Decreto nº 5.800/06, (BRASIL, 2006c).

Em conformidade com o Portal do MEC (BRASIL, 2018a), a UAB é um programa que

[...] busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. (BRASIL, 2018a, n.p.).

Em consonância com Oliveira (2016), abordamos a formação de professores por meio da EaD a partir da perspectiva da luta de classes:

[...] é notório que a formação de professores em EAD irá contribuir para a reprodução da desigualdade social, dado que os alunos matriculados nessa modalidade são aqueles provenientes das classes subalternas. Por outro lado, esses professores, uma vez graduados, irão trabalhar na escola pública que é a escola dos filhos dos trabalhadores. Esses professores vão ao encontro de alunos reais e concretos e, no exercício de sua profissão, terão que mobilizar um amplo e significativo elenco de conhecimentos que indubitavelmente esses professores carecem. (OLIVEIRA, 2016, p.

123).

De acordo com Jost (2010), o campo da formação continuada no Brasil nasceu, justamente, para responder às fragilidades das licenciaturas (fragilidades produzidas pela precariedade nos cursos superiores de formação do professor), pela necessidade da sociedade informática e para atender aos interesses hegemônicos, no sentido de controlar uma formação específica, orientada para atender às mudanças da reestruturação produtiva.

Bezerra (2017) aponta que a LDBEN nº 9.394/96 embasou o desenvolvimento de todo um “[...] conjunto de políticas públicas educacionais que esboçaram processos de formação docente e discente direcionados para o aprendizado contínuo e para a construção de competências e habilidades consideradas necessárias a um bom desempenho pedagógico.” (BEZERRA, 2017, p. 89).

Como os representantes da burguesia na gestão do Estado adotaram uma abordagem neopragmática para tratar da formação docente, fica evidente o motivo pelo qual Saviani (2011) afirma que “O empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores.” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Nessa mesma direção, Sousa (2018) defende que a Teoria Reflexiva vem inculcando nas políticas de formação de professores a precarização das condições de trabalho nas universidades brasileiras, a aceleração da formação e o incentivo à EaD. Assim sendo, a formação continuada de professores pela abordagem neopragmática tem como objetivo desenvolver no professor competências ao gerenciamento do aperfeiçoamento profissional voltado à dimensão da prática pedagógica, diferente da perspectiva da concepção histórico-crítica, que é fundamentada na totalidade do processo pedagógico. Portanto, concordamos com Massom (2012), quando a autora afirma que

A influência da agenda pós-moderna nas políticas de formação de professores, materializada, sobretudo, pelo neopragmatismo, demonstra que as mudanças desejáveis são aquelas que “resolvem” os problemas conforme eles surgem, incidindo sobre os efeitos e não sobre as causas que os originam. Agir sobre as causas requer a mudança dos antagonismos estruturais subjacentes [...]. (MASSON, 2012, p. 180).

Pelo mesmo ângulo, para Werlang (2012), a política de profissionalização docente foi uma estratégia de enfrentamento à crise do capital:

Desta forma, a reforma construiu tanto a noção de crise da educação, quanto da sua auto-solução. Ao professor foi atribuído o papel de recurso humano indispensável nesse processo de reforma, pois a ele seria delegada a tarefa de adequar o produto da escola às demandas do mercado de trabalho. (WERLANG, 2012, p. 51).

Quanto ao Governo Lula, em conformidade com Oliveira (2016), esse, ao fazer coligação com vários partidos, oferecendo cargos estatais importantes, conseguiu cooptar grandes lideranças políticas da esquerda e da direita. Na área das políticas sociais, promoveu amplamente as políticas compensatórias como forma de corrigir desigualdades históricas e erradicar a pobreza. No campo da política curricular, não houve mudanças significativas, permanecendo o modelo de competências.

Quando Lula foi eleito ao primeiro governo em 2002, o contexto era bastante desfavorável para os países periféricos, incluindo-se o Brasil. Lula herdou uma profunda e prolongada recessão. Diante das imposições da agenda econômica ultraliberal, por meio de OIs, o endividamento dos países pobres e emergentes intensificou a desigualdade social já existente, situação que levou os governos sul-americanos da Frente Popular/Progressista⁶¹ a ensejar mudanças em direção ao equilíbrio geopolítico, em termos de distribuição do poder político-econômico na dimensão mundial⁶², retomando a luta anti-imperialista.

Nesse ínterim, o Governo Lula adotou o discurso “neodesenvolvimentista”. Em nosso entendimento, esse novo consenso econômico, também denominado “pós-neoliberal”⁶³, foi inerente à crise contínua e progressiva do Sistema do Capital. Quer dizer, em face da reorganização dinâmica do capitalismo flexível e globalizado, uma fração da grande burguesia nacional apoiou, ainda que temporariamente, um governo com elementos keynesianos.

Fortemente atrelada ao protagonismo estatal, o governo, sob essa orientação,

⁶¹ Termos utilizados de forma intercambiável na Literatura Científica para se referir aos governos compostos por movimentos sociais, partidos de esquerda e por frações do Capital, surgidos na América do Sul nos anos 2000.

⁶² A ideia de equilíbrio geopolítico mundial faz oposição à política de liderança planetária como uma propriedade exclusiva de um Estado, a exemplo dos EUA, ou centrado em um conglomerado de Estados, a exemplo da União Europeia (UE), na dimensão de Bloco Econômico, e da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), na dimensão político-econômica e militar.

⁶³ Ver Sader (2013).

colocou na agenda política o combate à pobreza como estratégia prioritária e a qualidade da educação como condição indispensável ao projeto nacional de desenvolvimento. Em síntese, naquele contexto, o Estado neodesenvolvimentista foi aceito como uma saída viável à estabilidade econômica, tendo em vista a crise internacional do modelo ultraliberal em andamento.

De acordo com Harvey (2011), a “crise das hipotecas *subprime*”, como veio a ser chamada a crise do mercado imobiliário dos EUA, iniciada no final dos anos 1990 e acentuada a partir de 2006, desmantelou todos os grandes bancos de investimento de *Wall Street*, com mudanças de estatuto, fusões forçadas ou falência. Sem dúvida, a quebra do banco de investimentos *Lehman Brothers*, que desabou em 15 de setembro de 2008, representou o marco da crise financeira internacional. Nas palavras do autor, “[...] foi um momento decisivo. Os mercados globais de crédito congelaram, assim como a maioria dos empréstimos no mundo.” (HARVEY, 2011, p. 10).

O colapso de *Wall Street* trouxe à tona a intensa crise do modelo econômico do Capital, aprofundando seu desequilíbrio estrutural. Com a crise do *subprime* emergiu o risco, não apenas de desmantelamento da hegemonia global dos EUA, juntamente com a ideologia ultraliberal, mas também, novamente, a sobrevivência do próprio Sistema Capitalista.

Referente à esfera doméstica, perante um clima de despolarização política aliada à convenção neodesenvolvimentista, na eleição presidencial de 2006, Lula foi reeleito no segundo turno, pelo PT, com aproximadamente 58 milhões de votos (60,83% dos votos válidos).

No segundo mandato, os docentes obtiveram uma importante vitória na luta pela valorização, pois o Governo Lula instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), por meio da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008b), que obriga os entes federados a pagar um mesmo valor mínimo para os trabalhadores da Educação Básica das redes públicas. O Governo Lula também instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e criou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), por meio do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), além de implementar diferentes iniciativas no campo educacional em geral, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação, sobre o qual debatemos na sequência.

3.1.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/MEC) e Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

O PDE/MEC foi lançado em 24 de abril de 2007 pelo governo federal, durante o segundo mandato do Governo Lula (2007-2011), na instância do MEC, sob a gestão do Ministro da Educação, Fernando Haddad (PT). Esse Plano foi instituído em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), que fixou um regime de colaboração entre os entes federados, as famílias e a comunidade, por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.

À época da apresentação do PDE/MEC, em 15 de março de 2007, a imprensa nacional chegou a divulgá-lo como o “PAC da Educação”, em alusão ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC⁶⁴), responsável por promover melhorias na infraestrutura do país com o objetivo de acelerar o crescimento econômico do Brasil. Essa comparação não foi descartada pelo próprio Lula, com a ressalva de que eram ações complementares, em favor da construção de um Brasil menos desigual (MALINI, 2009).

O PDE/MEC não estava desvinculado das estratégias mais amplas que buscavam acelerar o crescimento econômico do país. Havia uma propensão de articulação entre esse Plano e o PAC, uma vez que, para essa gestão, os avanços econômicos dependiam de ações no âmbito educacional, ao entender que a educação prepararia os sujeitos para as demandas do contexto produtivo (MASSON, 2012).

O PDE/MEC surgiu a partir da urgência em melhorar os índices educacionais no Brasil, considerados deficientes, conforme indicavam os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela OCDE (que se destaca como uma agência de regulação transnacional da educação). O PISA é um mecanismo de avaliação destinado a examinar o desempenho escolar dos países pobres e emergentes, que inclui o Brasil, e países-membros da OCDE (composto por países ricos).

A primeira edição do PISA, em 2000, teve como foco a avaliação do processo

⁶⁴ Programa lançado oficialmente em 28 de janeiro de 2007 e que encarnou o discurso neodesenvolvimentista do Governo Lula (OLIVEIRA, 2016).

de aprendizagem da leitura. Em um universo amostral de 57 nações, o Brasil se encontrava na 49ª posição. Em 2003, com a edição focalizada na avaliação da aprendizagem em matemática, o Brasil caiu no *ranking*, passando a ocupar a 53ª posição. Em 2006, analisou-se o ensino de ciências, ocasião em que o Brasil permaneceu estagnado, ocupando a 52ª posição (MALINI, 2009).

O baixo desempenho escolar revelado pelas avaliações pressionava o governo federal a promover um plano de ação para combater a situação. Diante da opinião pública que se mostrava preocupada com os índices, o Governo Lula lançou o PDE/MEC como um projeto “grande e inovador”, atribuindo-lhe uma responsabilidade ímpar perante a educação (MALINI, 2009).

Saviani (2007) afirma que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi o “carro-chefe” do conjunto de ações do MEC. Contudo, o denominado PDE/MEC apresentou-se como um “grande guarda-chuva”, agregando outras 29 iniciativas da Pasta, algumas já existentes e outras consideradas inovadoras, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para o educador,

O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos. (SAVIANI, 2007, p. 1242).

As 30 ações - 17 referidas à Educação Básica, cinco à Educação Superior, sete às modalidades de ensino e uma ação, no caso o estágio, dirigidas, simultaneamente, ao Ensino Médio, Educação Tecnológica e Profissional e Educação Superior - incidiam no PNE (2001-2011), no entanto, sem uma articulação orgânica entre eles. Com relação a isso, na época, Saviani (2007, p. 1241) fez a seguinte crítica:

[...] o PT patrocinara a elaboração da denominada “proposta de Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira”, produzida no âmbito dos Congressos Nacionais de Educação, tendo sido, também, o PT que encabeçou a apresentação do projeto de PNE da oposição na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, esperava-se que, ao chegar ao poder com a vitória de Lula nas eleições de 2002, a primeira medida a ser tomada seria a derrubada dos vetos do PNE. Mas isso não foi feito. Além disso, a lei que instituiu o PNE previa, no artigo 3º, que sua implantação seria avaliada periodicamente, sendo que a primeira avaliação deveria ocorrer no quarto ano de vigência,

ou seja, em 2004, para o fim de se corrigir as deficiências e distorções. Em 2004 estávamos em plena vigência do primeiro mandato de Lula, mas nada foi feito para dar cumprimento a esse dispositivo legal. E agora, quando o PNE se encontra a menos de quatro anos do encerramento de seu prazo de vigência, anuncia-se o PDE formulado à margem e independentemente do PNE.

Ao analisarmos as diretrizes do Plano de Metas e Compromisso, expressas no Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), constatamos que a participação da União se pautou, principalmente, pelo incentivo e apoio (técnico e financeiro) aos entes federados e seus respectivos sistemas de ensino, na implementação de mecanismos de avaliação da aprendizagem por resultados, baseando-se no desempenho dos alunos, a serem examinados mediante exames periódicos e específicos. Conforme pondera Bezerra (2017. p. 102),

Pelo Plano de Metas, o MEC promete apoio técnico ou financeiro aos municípios, estados e ao Distrito Federal, prioritariamente àqueles com baixa classificação no IDEB, desde que estes assinem o Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação. Fato que ocorreu por parte de todos os municípios brasileiros, até meados de 2008.

Além de evidenciarmos a clara presença de termos e conceitos próprios da cultura empresarial, é importante mencionarmos que o MEC, naquele momento, operava em um contexto de centralização político-administrativa do Estado na elaboração de políticas públicas, em consonância com a ideologia neodesenvolvimentista e de descentralização das ações da União, concedendo autonomia aos entes federados e diálogo com a sociedade civil organizada, segundo os princípios da CF. Contudo, na prática, essa dinâmica conservou a função neotecnicista do Estado (**Estado avaliador/regulador**) comungando com a matriz teórica do neoprodutivismo, uma vez que a concepção pedagógica de caráter produtivista

[...] tem uma dupla face: a externa, que destaca a importância da educação no processo de produção econômica e a interna, que visa dotar a escola de um alto grau de produtividade potencializando os investimentos nela realizados pela adoção do princípio da busca constante do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. (SAVIANI, 2021b, p. 23).

Ao que consta, a formulação do PDE/MEC no âmbito do “diálogo com a

sociedade civil organizada” também foi bastante contraditória. De acordo com Malini (2009), a construção do projeto teve um caráter pragmático, propositando dar sustentação política ao Ministro da Educação, Fernando Haddad, cuja estabilidade ao cargo estava em constante ameaça. Além dos fatores extrínsecos, como as frequentes denúncias envolvendo a cúpula do PT no Escândalo do Mensalão e a pressão social para que o governo apresentasse algo grandioso e inovador no campo da educação pública, Haddad enfrentava desafios intrínsecos. À época, o Ministro era um técnico pouco conhecido, com uma gestão rebocada pela atuação de seus antecessores; diante dos resultados alarmantes das avaliações, não foi capaz de aplicar o PNE (2001-2011) em vigência.

O suporte ao MEC, naquele momento, veio das instituições do setor empresarial, pois esse segmento tinha propostas práticas e imediatas ao pleito educacional. Procedendo de tal maneira, causou-se um profundo mal-estar entre os movimentos sociais e o MEC. Os parceiros orgânicos do MEC para a construção do Plano foram os representantes do Movimento Todos Pela Educação (TPE). Inclusive, os técnicos que estavam pensando no IDEB junto ao MEC prestavam consultoria ao Instituto Ayrton Senna, uma das entidades do TPE (MALINI, 2009).

O Movimento TPE, fundado em 2006, reúne empresários de alguns dos grupos econômicos mais poderosos do Brasil, tais como: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Lehmann, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Santander, Banco Real, Gerdau, Dpaschoal, Saraiva, Suzano, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Ethos, Instituto Camargo Corrêa, Canal Futura e outros⁶⁵.

O Movimento ganhou grande espaço na mídia e obteve amplo apoio da opinião pública, divulgando a ideia-chave de que todos são responsáveis pela educação. Nos discursos e nas iniciativas, defendem-se o voluntariado e a responsabilidade social empresarial, imbuindo valores como a cooperação e a solidariedade. Não obstante a isso, o lema “Todos” oculta a identidade corporativa do TPE, bem como os discursos frágeis e contraditórios dos representantes (OLIVEIRA, 2016).

Os representantes do TPE fazem a defesa da melhoria da qualidade na educação, todavia, não se engajam nas lutas a favor da escola pública. Defendem

⁶⁵ Informação encontrada em diversos textos da Literatura Científica.

um ensino superior privatizado, o que torna mais problemática a questão da formação de professores. Recorrentemente, na mídia, tecem comparações entre os resultados dos alunos brasileiros nas avaliações internacionais com os resultados obtidos pelos alunos advindos dos países membros da OCDE, silenciando que existem diferenças substanciais entre os recursos destinados à educação pública nesses países e os valores insuficientes historicamente destinados à educação pública no Brasil (OLIVEIRA, 2016).

Em síntese, conforme Saviani (2007), com a ascensão do PT ao poder federal, houve uma aproximação desse com o setor empresarial e um distanciamento de suas bases originárias. Por essa razão, o MEC, ao formular o PDE/MEC, fez interlocução com o empresariado e não com o ME (Movimento de Educadores).

Referente à categoria docente, na cartilha *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* (BRASIL, 2008a), observamos que se empregou o compromisso de instituir programas de formação inicial e continuada de professores e de implantar Plano de Carreira, Cargos e Salários (PCCS) aos trabalhadores da educação. A oferta de cursos e programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica pública dar-se-ia, preferencialmente, por meio da EaD, via UAB.

Concordamos com Massom (2012), que

A UAB é uma política estratégica para resolver o problema da falta de professores na Educação Básica. Contudo, os polos de apoio presencial não possuem as mesmas condições de estudo e trabalho das instituições de Ensino Superior, prejudicando a inserção dos alunos num espaço acadêmico que possibilite a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A UAB tende a ser mais um espaço de profissionalização do que de efetiva formação integral dos sujeitos. (MASSOM, 2012, p. 177).

Compartilhamos também do ponto de vista dessa autora, de que

A prioridade dada à formação de professores como solução para os resultados negativos obtidos pelo Ideb em detrimento de um investimento financeiro adequado revela a concepção de que condições subjetivas são suficientes para a resolução dos problemas educacionais. Sem uma melhoria significativa nas condições objetivas de trabalho, os avanços poderão ser insignificantes. (MASSOM, 2012, p. 179).

Salientamos, com isso, o jogo de interesses antagônicos na dimensão política. Enquanto o Estado representar os interesses da classe dominante, as condições objetivas, das quais a educação depende para efetivar subjetividades adjacentes, permanecerão secundarizadas, senão relegadas.

Com relação à valorização docente, pela verificação do Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), consideramos que o Plano de Metas e Compromisso, baseou-se no **viés meritocrático**. Para o professor ser efetivado, por exemplo, estabeleceu-se um mecanismo de avaliação baseado em critérios atitudinais, tais como: eficiência, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional.

Portanto, no que diz respeito ao embasamento da proposta do MEC, como um todo, em conformidade com Saviani (2007), fundamentou-se pela lógica do mercado, podendo ser traduzida como uma espécie de “pedagogia dos resultados”, relacionada à pedagogia das competências e à pedagogia da qualidade total, que são expressões do neoprodutivismo.

Guiando-se pela pedagogia das competências, nas escolas, os que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. Sob a égide da qualidade total, que visa à satisfação total do cliente, para que o produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total”, engajando todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. Nessa perspectiva, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes (SAVIANI, 2007).

Amparando-se nos dados do PISA, o IDEB foi criado no âmbito do PDE/MEC e se transformou no principal dispositivo para medir a qualidade da educação brasileira. Em suma, sob o Governo Lula, o Estado institucionalizou os instrumentos para avaliar o produto, buscando forçar os ajustes no processo, em consonância com as exigências impostas pela demanda mercadológica do Capital, desconsiderando a realidade concreta do país. E as articulações envolvendo o financiamento dos projetos educacionais estabeleceram a “**cultura de desempenho**” na educação. Com a nova forma de regulação, “[...] a escola e o professor passam a se autorregular, ou seja, sentem-se responsáveis ou

pessoalmente empenhados pelos resultados.” (BEZERRA, 2017, p. 84).

Ao promover a lógica da produtividade por meio das avaliações de desempenho dos alunos, o Governo Lula mostrou certo alinhamento com o mercado e com as orientações advindas dos OIs. Assim, a educação e, conseqüentemente, a formação de professores orientaram-se pelas diligências intrínsecas à crise do capitalismo, empregando-se na educação novos elementos da cultura empresarial.

Para Oliveira (2016), a identidade requerida ao professor nos Governos FHC e Lula, que reduz o trabalho pedagógico a uma prática instrumental e despolitizada, mediada pela formação docente compreendida como política pública, demonstra que, em uma sociedade desigual,

[...] as políticas, apesar de públicas, ou seja, do interesse de todos, não estão impermeáveis aos interesses privados, estes, ao contrário, atuam fortemente por mecanismos de coalizão, conluíus e também por meio de lobbies para fazer valer o seu projeto educacional e societal. (OLIVEIRA, 2016, p. 101).

Para a autora, as similitudes entre os governos, no caso FHC e Lula, aparentemente distintos, explicam-se pela conjuntura da crise estrutural do Capital. A falência do Sistema Capitalista, em sua estrutura e dinâmica, intensifica a barbárie, estendendo-a por todas as dimensões. Para Oliveira (2016, p. 105),

Na educação, a barbárie se explicita no intenso processo de mercantilização do ensino, no esvaziamento e empobrecimento deste, trazendo conseqüências não apenas epistemológicas, mas também éticas e políticas. A educação, sendo alçada a um negócio, vive todas as depreciações próprias de uma mercadoria, e o professor em seu trabalho sente as conseqüências objetivas como: o arrocho salarial, as precárias condições de trabalho, conseqüências subjetivas em sua identidade, formação e ausência de consciência de classe, não se reconhecendo nem como categoria profissional.

Compreendemos ser fundamental realizar a reflexão no contraponto, pois, se existem similitudes entre os Governos FHC e Lula (PSDB e PT), há também muitas diferenças, ou seja, não são iguais. FHC reduziu o Estado ao mínimo, a favor da centralidade do mercado, e submeteu a política externa às orientações dos EUA, com empréstimos e acordos de ajuste do FMI, levando a economia brasileira à recessão profunda. Lula priorizou as políticas sociais, os processos de integração regional e consolidou o papel ativo do Estado, conseguindo resistir à crise financeira

internacional de 2008 (SADER, 2013).

Durante os dois governos de FHC (1995-2003), as políticas sociais sofreram cortes significativos; nos dois governos de Lula (2003-2011), as políticas públicas, orientadas para melhor distribuição de renda e ao acesso dos mais pobres a uma ampla esfera de direitos, aumentaram expressivamente, chegando a 15,24% do Produto Interno Bruto (PIB) (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

O Governo Lula desenvolveu políticas de ampliação do acesso à educação superior, a exemplo da criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em IESs privadas aos egressos do ensino médio em situação de pobreza. Embora o PROUNI fosse um resquício das políticas de mercantilização educacional promovidas durante o Governo FHC, ressalta o interesse dessa gestão em promover a democratização da educação. Com essa ação, mais de 1 milhão de jovens pobres se tornaram a primeira geração de estudantes universitários em suas respectivas famílias (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

Portanto, o Governo Lula foi bastante contraditório no campo político-ideológico, no entanto, dentro dos limites e das possibilidades das condições existentes, essa gestão apresentou avanços sociais importantes e bons índices econômicos⁶⁶.

3.2 GOVERNOS DILMA E TEMER

Após dois mandatos consecutivos de Lula, pelo PT, em 31 de outubro de 2010, segundo turno da eleição presidencial no Brasil, Dilma Rousseff, do mesmo Partido, foi eleita 36ª Presidente da República, com quase 56 milhões de votos (56,05% dos votos válidos). Dilma, primeira mulher Presidenta da República Federativa do Brasil, tomou posse em 1º de janeiro de 2011, tendo como vice Michel Miguel Elias Temer Lulia, do PMDB.

A política econômica do primeiro Governo Dilma (2011-2015) atendeu, em vários aspectos, às bandeiras defendidas pelas organizações empresariais e centrais sindicais, com a implementação da chamada “nova matriz econômica”, cujo foco foram as seguintes iniciativas: a redução de taxas de juros e tarifas de energia

⁶⁶ Para mais dados sobre o Governo Lula (2003-2011), ver IPEA (2012).

elétrica; as desonerações tributárias e crédito subsidiado; a desvalorização cambial e protecionismo industrial seletivo; e as concessões de serviços públicos para a iniciativa privada (BASTOS, 2017). Dilma deu continuidade ao ensaio neodesenvolvimentista iniciado no Governo Lula. Contudo, como reação ao aprofundamento da crise do Sistema Capitalista a partir do colapso financeiro dos EUA, em 2008, desencadeado pela crise do *subprime*, ocorreu um avanço do espectro político de extrema-direita em vários países ocidentais nos anos 2010. Na América Latina, a substituição de governos não alinhados à reorientação política do Capital deu-se, em grande parte, por meio de golpes articulados pelas burguesias nacionais, a exemplo do Brasil.

O Governo Dilma obteve índice de aprovação popular considerado alto nos dois primeiros anos de mandato, com queda após as manifestações de 2013 e a forte oposição no campo da direita (ANDRADE, 2021). Assim, devido ao enfraquecimento das bases sociais, o ensaio neodesenvolvimentista petista fracassou. Em 2014, a população foi mobilizada para virar uma eleição perdida, quando as lideranças do PT fizeram um discurso mais à esquerda (SINGER, 2015). Mantendo a chapa Dilma-Temer (mesmo com uma “cisma” já existente), Dilma foi reeleita no segundo turno para um novo mandato de quatro anos, com mais de 54 milhões de votos (51,64 % dos votos válidos).

Em 2015, iniciou-se o segundo Governo Dilma, em um contexto bastante adverso, muito diferente daquele em que a Presidenta assumiu em 2011. Conforme descreve Andrade (2021, p. 66),

Uma crise política e econômica estava colocada e os descontentamentos contra sua condução do país eram crescentes. As condições econômicas não eram das melhores (0,5% de crescimento do PIB no ano anterior), embora a taxa de desemprego tenha atingido o menor nível da série histórica medida pelo IBGE fechando o ano de 2014 com média de 4,8%.

De acordo com uma pesquisa elaborada pelo Datafolha (2015), a reprovação ao Governo Dilma atingiu 71%, em agosto de 2015, superando o pior momento do Governo Collor. Naquela ocasião, 66% dos brasileiros apoiavam a abertura de processo para afastar a petista do cargo. Esse índice de rejeição inseria Dilma como a Líder da nação mais impopular na série histórica do Instituto de Pesquisa Datafolha, que teve início em 1987. Até então, essa posição pertencia a Fernando

Collor, que, em setembro de 1992, pouco antes de ser afastado da Presidência da República, tinha 68% de reprovação.

Entretanto, é importante enfatizarmos que a reprovação do Governo Dilma não foi obra do acaso e da incompetência de sua gestão. Havia todo um plano para desestabilizar o governo do PT e, sobretudo, de Dilma, seja por meio da imprensa, seja por meio de pautas bombas arquitetadas por empresários e parlamentares, junto com os setores militares, com o apoio do judiciário e, inclusive, do governo dos EUA⁶⁷.

Por exemplo, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) colocou-se no campo dos que pediam o *impeachment* de Dilma, financiado manifestações e até contribuído com acampamentos de militantes em frente à sua sede, na Avenida Paulista. “Não vamos pagar o pato!” foi o lema que lançou para rejeitar a elevação de tributos e defender o corte (seletivo) do gasto público em 2015, iniciativa que a mesma FIESP solicitou em documento entregue ao governo em 2011, assinado em conjunto com outras organizações empresariais e centrais sindicais (BASTOS, 2017).

Dessa forma, após a unificação da burguesia nacional, articulada ao governo dos EUA pela retomada da agenda ultraliberal, formalizou-se um golpe institucional para destituir Dilma da presidência. Os trâmites do processo legal duraram de 17 de abril a 31 de agosto de 2016. Em 12 de maio, após votação no Senado Federal, a Presidenta foi afastada temporariamente de suas funções e o vice-presidente, Michel Temer, assumiu interinamente o cargo. Por fim, em 31 de agosto, após três dias de tramitação do processo final de *impeachment*, iniciado no Senado, Dilma foi destituída e Temer passou a ser o Presidente de fato.

Feita essa exposição geral, faremos um recuo para falarmos, especificamente, das diretrizes para a formação de professores nesse contexto. No campo da educação, a partir do segundo mandato do Governo Lula (2007-2011), abriu-se espaço para uma política de ruptura com os Ols, pois o então Presidente havia quitado a dívida brasileira com o FMI. A elaboração do PNE (2011-2020), por exemplo, por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em abril de 2010, em Brasília, possibilitou a participação de mais de três mil delegados

⁶⁷ Orso (2020), no livro *Um Espectro Ronda a Educação e a Escola Pública*, empreende uma análise desse contexto, demonstrando as raízes estruturais, o transcurso, a metodologia e os desdobramentos do golpe de Estado de 2016, o qual destituiu Dilma Rousseff da Presidência da República.

escolhidos nas prévias regionais, efetivando um debate democrático de questões estratégicas que envolviam a educação brasileira. O Documento final da CONAE de 2010 expressava a participação e a preocupação da sociedade civil em articular um plano para construir uma política verdadeiramente nacional (BEZERRA, 2017).⁶⁸

A CONAE de 2014, coordenada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), apresentou um conjunto de propostas que subsidiou a implementação do PNE (2014-2024), sancionado sem vetos pela Presidenta Dilma, em 25 de junho de 2014, depois de um trâmite que durava mais de três anos. Essa foi uma conquista importante para os movimentos sociais, pois, “Por intermédio de diversas entidades nacionais que defendem a educação pública como direito de todos os cidadãos, a sociedade civil esteve articulada e assumiu um papel de protagonista na construção e na aprovação desse PNE [...]” (BEZERRA, 2017, p. 111).

O PNE (2014-2024) é composto por 20 metas com diversas estratégias para cada uma delas, das quais, as metas 15, 16, 17 e 18 incidem diretamente na formação inicial e continuada e na valorização dos trabalhadores da educação, em particular, do magistério (BEZERRA, 2017). Com base nelas foram definidas novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Como as discussões e os estudos sobre a formação de professores têm sido objeto de debates e disputas no campo da educação, principalmente após os anos 1990, foi criado, na instância do CNE, a Comissão Bicameral de Formação de Professores, que é formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática. Decorrente da renovação periódica dos membros da CNE, a Comissão foi, várias vezes, recomposta ao longo de sua trajetória (DOURADO, 2015).

É importante salientarmos que os membros que compuseram a Comissão Bicameral, entre 2012 e 2014, realizaram inúmeras reuniões de trabalho (com as IESs e com os conselhos estaduais de educação), atividades (participação em eventos de educação, abordando as DCNs-formação de professores), estudos, produção e discussão de textos para subsidiar e delinear uma proposta a novas DCNs para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

⁶⁸ O projeto oriundo das CONAE para a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), atribuindo-lhe a função de organizar as responsabilidades pela Educação de todo o país, distribuindo as funções entre os Municípios, Estados e a União, foi aprovado pelo Plenário, em 2022 (PINHEIRO, 2022).

Dessa maneira, em atendimento a diversas demandas da comunidade educacional, foi disponibilizada pela Comissão, em audiência pública realizada em sessão específica do Conselho Pleno, no dia 6 de abril de 2015, na cidade do Recife (PE), a proposta para as novas DCNs para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (DOURADO, 2015).

Portanto, com a intensificação dos trabalhos da Comissão Bicameral, decorrente da aprovação do PNE (2014-2024), um processo que envolveu a participação efetiva das entidades acadêmico-científicas e sindicais, e a partir da audiência pública realizada em 2015, a formação baseada em competências pode ser revista. Após a incorporação das contribuições da audiência pública e de outros documentos e sugestões recebidas, foi apresentada e discutida uma nova proposta para as DCNs-formação inicial/continuada de professores. O texto foi aprovado pela Comissão Bicameral, por unanimidade, em 4 de maio de 2015, para apresentação, discussão e deliberação no Conselho Pleno do CNE. Em 9 de junho de 2015, o Parecer e a minuta de Resolução foram aprovados por unanimidade pelos membros do Conselho Pleno do CNE, sendo encaminhada ao MEC para deliberações e demandas, em sessões públicas (DOURADO, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) foi homologada pelo Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, e publicada pelo Presidente do CNE, Gilberto Gonçalves Garcia, no dia 1º de julho de 2015. Essa Resolução definiu as DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, revogando a Resolução anterior, a CNE/CP nº 1/2002.

Bezerra (2017) e Barbosa (2022) consideram que essas DCNs foram um avanço importante na legislação sobre formação de professores, uma vez que contaram com a efetiva participação das entidades de Educação Básica, das IESs, da comunidade escolar e da categoria docente, abandonando o modelo mercadológico de formação baseado em competências.

Bezerra (2017, p. 139) discorre que,

Diferentemente das DCNS de 2002 (a Resolução CNE/CP nº 1/2002), que priorizou o desenvolvimento de competências no processo formativo dos professores, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 enfatiza a formação inicial e continuada a partir da compreensão ampla e contextualizada da educação, com o intuito de assegurar a produção e difusão do conhecimento e a participação na elaboração

e implementação do PPP da instituição, de modo a garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem. A crítica ao modelo de competências como componente “nucleador” na Resolução CNE/CP nº 1/2002 foi feita por entidades científicas, como ANPED, ANFOPE, ANPAE, entre outras, que têm o compromisso com a qualidade social da educação e por educadores preocupados com a formação mais humana.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) está organizada em três eixos: (i) formação inicial; (ii) formação continuada; (iii) valorização de professores. Essa tríade organizativa foi um grande ganho, visto que, pela primeira vez, a formação continuada passou a ser pensada em uma diretriz. Ademais, para Bezerra (2017, p. 140),

Ao pensar a formação inicial e continuada de forma conjunta e induzir que as instituições também façam isso, as diretrizes contribuem para o fortalecimento da identidade da formação docente e para uma maior articulação entre as instituições de ensino superior e a educação básica.

A formação inicial e continuada, planejada como um processo dinâmico, complexo, orgânico e integral, articulada à política de valorização docente, vai ao encontro da perspectiva histórico-crítica. A proposta de articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, em conjunto com uma política de valorização de professores, é um ponto central do projeto de educação vinculado à PHC para o enfrentamento e para a superação dos desafios que caracterizam a política de formação docente no Brasil.

No entanto, como vimos, nesse contexto, o Brasil vivia uma das piores crises de sua história, e os avanços sociais, arduamente conquistados e garantidos constitucionalmente, fruto da luta de classes, em um curto espaço de tempo, regrediram décadas. Michel Temer, assim que assumiu como governo interino, sob o argumento de recuperar a confiança dos investidores internacionais no Brasil e promover a retomada do crescimento econômico, anunciou a Reforma Econômica do Estado. O pacote de medidas difundido, que contou com amplo apoio midiático, representou um enorme retrocesso no plano dos direitos sociais, incluindo os direitos trabalhistas e educacionais.

A educação, na condição de “vilã”, responsabilizada pelo atraso do país, transformou-se em um dos principais alvos das medidas econômicas do Governo

Temer (2016-2019). A propaganda midiática promoveu ataques sem igual à escola e à universidade pública, criando o consenso de que era necessária uma reforma educacional para “salvar a educação” (ORSO, 2020).

Em 29 de novembro de 2016, com Michel Temer já na condição de Presidente, aprovou-se a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/55 - 2016, conhecida por políticos como a “PEC dos gastos”, e pelos educadores como a “PEC do fim do mundo”. Essa PEC impôs um congelamento unilateral e linear de investimentos/salários em saúde e educação pública por 20 (ORSO, 2020).

Em 2017, as universidades, que já estavam enfrentando uma grave crise financeira, sendo forçadas a cancelar programas e contratos e a deixar de pagar contas, sofreram cortes de até 45% dos recursos previstos para investimentos e 18% para custeio (ORSO, 2020). Além disso,

[...] depois de ficar engavetado por 13 anos durante os governos do PT, atendendo aos *lobbies* dos empresários da educação, o ministro da Educação Mendonça Filho, resgatou o projeto já defendido durante o governo de FHC que previa a cobrança de mensalidades nas universidades públicas. (ORSO, 2020, p. 38).

Quanto ao Ensino Médio, com base em dados distorcidos, sob a justificativa de que a educação estava ruim, atrasada em relação a outros países, e que as escolas privadas apresentam melhores resultados, o Ministro da Educação, Mendonça Filho, demandou a mudança curricular. No dia 16 de fevereiro de 2017, foi aprovada a Reforma do Ensino Médio (REM), por meio de Medida Provisória, com as seguintes alterações: ampliação do ensino integral; carga horária de 800h para 1400h; jornada de aula de 4h para 7h diárias; e ao aluno “liberdade” de escolha quanto ao curso que pretende fazer (ORSO, 2020).

Conduzida sem discussão e debate com os professores, a REM atendeu às pautas dos movimentos *Pró-Impeachment*, como o Movimento Brasil Livre (MBL), o Vem Para a Rua (VPR), o Revoltados *On-line* e as fundações e institutos empresariais de bilionários. Foram ouvidos todos os interessados na privatização e na destruição da educação e da escola pública, menos os que nela atuam e que a defendem (ORSO, 2020).

Como demonstra Orso (2020), a suposta preocupação do Governo Temer com a melhoria da educação, transformando o atendimento escolar em “escolas de tempo integral”, não passou de uma propaganda enganosa:

Primeiro porque se antes os recursos já eram insuficientes, com o congelamento dos investimentos por 20 anos, somado aos sucessivos cortes, a situação piorou em muito. Segundo, porque o número anunciado de escolas a serem transformadas em tempo integral em um país como o Brasil, de dimensões continentais, é irrisório. Além do mais, só 40 serão autorizadas a funcionar em tempo integral, as escolas que se submeterem e acatarem as exigências e determinações dos “sábios” e “expertos” de plantão, a critério do Ministério da Educação, que, aliás, nesses governos não goza de muita credibilidade, (ORSO, 2020, p. 40-41).

Na prática, “[...] ampliar carga horária dos cursos e ‘melhorar a qualidade’ sem recursos, não significa outra coisa senão o aumento da cobrança de responsabilidade sobre os professores e as escolas.” (ORSO, 2020, p. 41-42). E o Ensino Médio brasileiro, que “[...] já não era nenhum modelo, agrava-se ainda mais. Mistura tecnicismo, escolanovismo, educação tradicional, positivismo, mexe tudo, e transforma no pior ecletismo, utilitarismo e pragmatismo, ao sabor do melhor estilo golpista.” (ORSO, 2020, p. 41-42).

No plano pedagógico, para Orso (2020), ensinar somente Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, provavelmente, melhoraria os índices do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no entanto, significaria o fim das mínimas condições ao acesso aos conhecimentos gerais, à unidade na formação e à possibilidade de construção de uma identidade nacional. E ao contrário do propagandeado, o aluno não terá liberdade de escolher o curso que gostaria de fazer, muito menos de definir o seu futuro e “ser sujeito” de sua história. Na realidade, terá que acatar e se submeter àquilo que a escola oferece, dentro das condições que se encontra.

Além disso, em agosto de 2018, a Câmara de Educação Básica do CNE aprovou novas diretrizes para o Ensino Médio, incluindo a possibilidade de oferta de até 20% da carga horária na modalidade EaD, chegando a 30% no Ensino Médio noturno e até 80% na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Posteriormente, no dia 31 de dezembro de 2018, em seu último dia de mandato, Temer editou a Portaria nº 1.428 do MEC, em que autoriza a ampliação de 20% para 40% da carga horária dos cursos presenciais do Ensino Superior que possam ser oferecidos a distância (ORSO, 2020).

No rol das medidas de adestramento da educação ao mercado, em dezembro de 2017 e dezembro de 2018, foram aprovadas, respectivamente, a BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Médio. Antes do golpe que destituiu Dilma da presidência, houve uma série de discussões na definição da BNCC, porém, depois,

a elaboração ficou restrita, sendo travada no interior dos gabinetes, ao molde das “discussões” envolvendo a REM, quer dizer, com poucas pessoas e, em geral, autoridades e atores pouco interessados na resolução dos problemas históricos da educação brasileira (ORSO, 2020).

Para Saviani (2020), a BNCC é desnecessária em vista da vigência das DCNs, justificando-se apenas como um mecanismo de ajustamento dos currículos e do funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das provas padronizadas no âmbito nacional.

Dando continuidade à discussão, na sequência, comentamos brevemente sobre as “novas” diretrizes para a formação de professores da Educação Básica a partir da aprovação da BNCC.

3.3 GOVERNO BOLSONARO

Em 28 de outubro de 2018, no segundo turno da eleição presidencial no Brasil, o militar reformado, Jair Messias Bolsonaro, à época pelo Partido Social Liberal (PSL⁶⁹), foi eleito 38ª Presidente da República, com mais de 57 milhões de votos (55,13% dos votos válidos), tendo como vice um general do exército, Antônio Hamilton Martins Mourão, do Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB). Sendo assim, Bolsonaro interrompeu o ciclo de vitórias petista nas eleições presidenciais ao vencer Fernando Haddad (PT) no segundo turno, tomando posse em 1º de janeiro de 2019.

Acentuamos que, nas redefinições das relações pela hegemonia global, o levante político-ideológico do setor à direita, na segunda década do século XXI, decorreu pelo viés neoconservador. No debate público, essa “onda conservadora”⁷⁰ se apresenta em, pelos menos, quatro linhas de forças sociais: economicamente liberal, moralmente reguladora, securitariamente punitivista e socialmente intolerante (ALMEIDA, 2019). Esse fenômeno se vincula, ainda, a correntes de pensamento obscurantistas, por exemplo, o movimento antivacina e o negacionismo climático. No

⁶⁹ Atual União Brasil (UNIÃO).

⁷⁰ A **metáfora da onda** “[...] significa um movimento que arrasta o fluxo histórico em determinado sentido, mas, evidentemente, isso não ocorre sem contraforças e pontos de fuga, de tal modo que a situação política tem sido de persistente e reificada polarização [...]” (ALMEIDA, R. de, 2019, p 187).

Brasil, essas manifestações se intensificaram, ganhando contornos reacionários⁷¹ e bélicos⁷² no contexto da ascensão de Bolsonaro à presidência da República.

Em 2018, em campanha eleitoral, Bolsonaro assumiu o discurso “liberal na economia” e “conservador nos costumes” (REZENDE; PEREIRA, 2021), em conformidade com os interesses do capital, por pautar a economia segundo os princípios do mercado e, concomitantemente, conforme os anseios das forças sociais neoconservadoras. Ao tomar posse do cargo, colocou-se como um líder negacionista e anticiência, principalmente no contexto da pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus (covid-19), em curso desde 11 de março de 2020⁷³.

A seguir, organizamos, cronologicamente, uma lista contendo os títulos (já bastante esclarecedores) de matérias vinculadas em portais de notícias, entre março de 2020 e março de 2022, período crítico e extremamente letal da pandemia, cujos conteúdos divulgam as principais declarações/ações arbitrárias, irresponsáveis e omissas de Bolsonaro sobre a covid-19.

- **09/03/2020** - *Bolsonaro diz que ‘poder destruidor’ do coronavírus ‘está sendo superdimensionado’* (BOLSONARO..., 2020a);
- **15/03/2020** - *Bolsonaro ignora coronavírus e participa de manifestação contra Congresso e STF* (BOLSONARO..., 2020b);
- **20/03/2020** - *Depois da facada, não vai ser gripezinha que vai me derrubar, diz Bolsonaro* (MAZIEIRO, 2020);
- **21/03/2020** - *Bolsonaro anuncia aumento de produção de cloroquina; uso contra coronavírus não é comprovado* (BOLSONARO..., 2020c);
- **24/03/2020** - *Bolsonaro critica ‘histeria’ com coronavírus: ‘Devemos*

⁷¹ Gyorgy Lukács (2010) evidencia que o **reacionarismo** é uma tendência da decadência ideológica da burguesia, que busca salvar a civilização da barbárie não na direção do futuro, mas do passado; e a negação da realidade pela “[...] fuga numa pseudo-história construída a bel-prazer, interpretada superficialmente, deformada em sentido subjetivista e místico, é a tendência geral [...]” (LUKÁCS, 2010, p. 53). E, consideramos o bolsonarismo como uma expressão do reacionarismo, visto que uma das defesas desse fenômeno é a volta de um regime político comandado pelas Forças Armadas, em alusão ao regime instaurado no Brasil entre 1964 e 1985, sendo supostamente um período “glorioso” de ordem moral-cívica e de “desenvolvimento econômico”.

⁷² Newton Duarte (2018) utiliza a expressão **obscurantismo beligerante** para cunhar a “[...] difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas. Essa atitude vai além da defesa de posições de direita, caracterizando-se pela disseminação de um ambiente de hostilização verbal e física a qualquer ideia ou comportamento considerados ‘esquerdizantes’, ‘vermelhos’ ou ‘imorais’.” (DUARTE, 2018, p. 139).

⁷³ Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) fez o anúncio oficial da pandemia de covid-19, uma doença contagiosa causada pelo vírus “coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2” (SARS-CoV-2). As primeiras infecções foram registradas na cidade de Wuhan (Hubei, China), em 31 de dezembro de 2019.

voltar à normalidade' (MARTINS, 2020);

→ **27/03/2020** - *'Brasil não pode parar': campanha de Bolsonaro contra isolamento vai parar no TCU* (CARVALHO, I., 2020);

→ **29/03/2020** - *Após provocar aglomeração durante passeio em Brasília, Bolsonaro volta a se posicionar contra o isolamento social* (APÓS PROVOCAR..., 2020);

→ **28/04/2020** - *"Sou Messias, mas não faço milagres", diz Bolsonaro sobre recorde de mortes* (SOU MESSIAS..., 2020);

→ **07/05/2020** - *País chega a 9 mil mortes e Bolsonaro se alia a empresários para reduzir isolamento* (SAMPAIO, 2020);

→ **10/06/2020** - *Bolsonaro minimiza mortes por Covid e manda apoiadora que o questionou se retirar* (BOLSONARO, 2020d);

→ **15/06/2020** - *Brasil amplia polêmico protocolo da cloroquina para grávidas e crianças, na contramão dos EUA* (JUCÁ, 2020);

→ **22/06/2020** - *Após 51 mil mortes e alerta da OMS, Bolsonaro volta a minimizar pandemia da covid-19* (LACERDA, 2020);

→ **03/07/2020** - *Bolsonaro veta obrigatoriedade do uso de máscaras em comércio, templos e igrejas* (BARBOSA, 2020);

→ **07/07/2020** - *Bolsonaro testa positivo para coronavírus, mas segue minimizando riscos da doença para jovens* (OLIVEIRA, J., 2020);

→ **01/09/2020** - *Governo adota discurso antivacina e diz que imunização não é obrigatória* (OLIVEIRA, M., 2020);

→ **08/09/2020** - *Bolsonaro sobre obrigatoriedade da vacina: 'Não pode amarrar o cara e dar vacina nele'* (MENDONÇA, 2020);

→ **21/10/2020** - *"Não compraremos vacina da China", diz Bolsonaro* (NÃO COMPRAREMOS..., 2020);

→ **23/10/2020** - *Bolsonaro radicaliza discurso antivacina* (BOLSONARO, 2020e);

→ **24/10/2020** - *Bolsonaro faz piada com pandemia e vacinação: "Vacina obrigatória só aqui no Faísca"*⁷⁴ (LONGO, 2020);

→ **10/11/2020** - *Após suspensão de vacina chinesa, Bolsonaro diz que 'ganhou' de Doria* (APÓS SUSPENSÃO..., 2020);

⁷⁴ **Faísca** – Nome do cachorro de estimação de Bolsonaro.

- **15/12/2020** - *Bolsonaro: “Eu não vou tomar a vacina e ponto final. Problema meu”* (SOARES, 2020);
- **22/01/2021** - *Vacina ‘não está comprovada cientificamente’, diz Bolsonaro, contrariando o que disse a Anvisa e as provas obtidas por cientistas* (MAZUI; PINHEIRO; GARCIA, 2021);
- **26/02/2021** - *Bolsonaro usa pesquisa alemã distorcida para criticar uso de máscaras* (BOLSONARO, 2021a);
- **05/05/2021** - *Bolsonaro insiste em negacionismo que fez disparar mortes entre apoiadores* (BOLSONARO, 2021b);
- **17/05/2021** - *Bolsonaro chama de ‘idiota’ quem cumpre isolamento social: ‘Até hoje ficam em casa’* (BOLSONARO, 2021c);
- **23/09/2021** - *Bolsonaro recebe negacionistas alemães em Brasília* (STRUCK, 2021);
- **06/12/2021** - *Enquanto mundo tenta conter a ômicron, Bolsonaro anuncia MP contra passaporte da vacina* (OLIVEIRA, C., 2021);
- **31/12/2021** - *Em discurso de Ano Novo, Bolsonaro insiste em dificultar a vacinação de crianças* (EM DISCURSO..., 2021);
- **11/01/2021** - *Bolsonaro dá declaração falsa sobre lockdown, defende remédios ineficazes e diz ter ‘passado atlético’* (BOLSONARO, 2022a);
- **12/01/2022** - *Bolsonaro sugere que Ômicron é bem-vinda e pode sinalizar o fim da pandemia* (BOLSONARO, 2022b);
- **19/01/2022** - *Bolsonaro sobre covid-19: melhor vacina que pode ter é a própria contaminação* (BOLSONARO, 2022c);
- **20/01/2022** - *Sem máscara, Bolsonaro causa aglomeração com apoiadores no Suriname* (SEM MÁSCARA..., 2022);
- **03/03/2022** - *Bolsonaro diz que Ministério da Saúde estuda rebaixar “pandemia” para “endemia”* (SOARES, 2022).

Como evidenciamos, a marca registrada do Governo Bolsonaro (2019-2023) foi o negacionismo científico. O discurso recorrente de Bolsonaro, em que minimizava a seriedade da covid-19, estimulou a desinformação e promoveu pseudociências como estratégia política, levando o Brasil a ocupar, no quadro mundial, um dos índices mais alarmantes de mortalidade no curso da pandemia causada pela doença do vírus SARS-CoV-2 (quase 700 mil óbitos notificados, entre março de 2020 e dezembro de 2022).

Ressaltamos que a desvalorização e a desacredibilização da ciência abrem espaço na sociedade para o avanço de pseudociências, favorecendo o irracionalismo e o autoritarismo na dinâmica retorcida da produção capitalista. Com a crise orgânica, contínua e progressiva do Capital em fluxo, as pseudociências têm atuado no respaldo da ideologia ultraliberal, criando um panorama propício ao desenvolvimento do individualismo, à desorganização, à desmobilização e à despolitização, minimizando as reivindicações e lutas pelos direitos sociais.

De acordo com Carvalho (2019, p. 135),

Os limites de interpretação dos fatos científicos impostos pela apologética capitalista aos resultados da ciência, deixou uma porta aberta para que um vasto número de pseudociências autolegitimadoras e mistificadoras da forma capital, ganhassem força material. As pseudociências são tão antigas quanto a própria ciência, mas só ganham expressão política quando passam a representar, de algum modo, os desvarios de uma sociedade em crise. São nas crises que as pseudociências emergem e passam a contribuir para a manipulação da vida cotidiana das pessoas, robustecendo as alienações do mundo real. A característica crucial das hipóteses pseudocientíficas é o fato de que elas dão respostas que confirmam a um conjunto de crenças pessoais que estão ligadas ao tono emocional dos indivíduos. De modo geral, reiteram preconceitos e legitimam injustiças, se adequando estruturalmente a crise. O fascismo e o nazismo alemão são um exemplo claro do uso político da pseudociência, como justificativa das atrocidades cometidas no holocausto.

Concernente às diretrizes para a formação docente nesse governo, com base na “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2020b) foi homologada pelo Ministro da Educação, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, e publicada pelo Presidente do CNE, Luiz Roberto Liza Curi, dia 20 de dezembro de 2019. Essa Resolução definiu e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (*BNC-Formação*).

Em 27 de outubro de 2020, ocorreu a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BRASIL, 2020c), homologada pelo Ministro da Educação, Milton Ribeiro, dispondo e instituiu a *BNC-Formação Continuada*.

As Resoluções citadas revogaram a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e estabeleceram os prazos limites para as IESs adequarem “as competências profissionais docentes”, definidas e instituídas nas referidas DCNs.

Na Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2020b), as competências docentes são organizadas em dois grandes grupos: (i) gerais, com 10 itens; (ii) específicas, com vários aspectos a serem desenvolvidos em três dimensões, nomeadas como: 1) conhecimento; 2) prática; e 3) engajamento profissional, com 62 habilidades exigidas aos futuros professores.

Na Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BRASIL, 2020c), as competências estão organizadas, igualmente às diretrizes da *BNC-formação*, em dois grandes grupos: (i) competências gerais docentes, com 10 itens; (ii) competências específicas, para as seguintes áreas: a) Áreas do Conhecimento e de Conteúdo Curricular; b) Área Didática-Pedagógica; c) Área de Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos; d) Área sobre o Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural; e) Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais; em três dimensões: 1) conhecimento profissional; 2) prática profissional, subdividida em dois grupos: a) prática profissional - pedagógica, b) prática profissional - institucional; 3) engajamento profissional; com inúmeras habilidades exigidas aos docentes.

Conforme pontua Barbosa (2022), a Resolução CNE/CP nº 2/2019, advinda da *Proposta* elaborada pelo MEC, foi encaminhada ao CNE para análise e aprovação, com poucas discussões com a comunidade estudantil, universidades, centros formadores, sindicatos e a sociedade em geral. Para a autora, tal iniciativa, além de aprofundar a formação baseada em competências, conjuntamente com a REM e com a implementação da BNCC, de forma articulada, objetivam controlar a Educação Básica por meio de provas em larga escala em nível nacional, engessando os currículos e tecnicizando o ensino.

No **Quadro 2** apresentamos sinteticamente o perfil docente exigido/esperado, implicitamente, em cada Resolução.

Quadro 2 - Perfil docente implícito nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação Inicial e Continuada de professores da Educação Básica (2002-2020)

| Resolução | DCN | Proposta |
|------------------|--|--|
| CNE/CP nº 1/2002 | Formação de professores da Educação Básica | Professor reflexivo (sobre sua prática), inovador, flexível e autônomo |
| CNE/CP nº 1/2006 | Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura | Professor/Pedagogo reflexivo (sobre sua prática), inovador, polivalente, flexível e autônomo |
| CNE/CP nº 2/2015 | Formação Inicial em Nível Superior e Formação Continuada | Professor crítico (na perspectiva de ação-reflexão-ação) |

| | | |
|------------------|---|---|
| CNE/CP nº 2/2019 | Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação) | Professor proativo, resiliente, flexível, autônomo e empreendedor |
| CNE/CP nº 1/2020 | Formação continuada de professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) | Professor proativo, resiliente, flexível, autônomo e empreendedor |

Fonte: Organizado pela autora com base em Brasil (2002c, 2006b, 2015, 2020b, 2020c), Oliveira (2016), Bezerra (2017) e Barbosa (2022).

As “novas” diretrizes (*BNC-Formação* e *BNC-Formação Continuada*) retomam, aprofundam e refinam, minuciosamente, a concepção de formação baseada em competências da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002c), que vigorou por mais de 10 anos, sendo revogada em 2014 pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015). Com as novas exigências implícitas na *BNC-Formação* (BRASIL, 2020b) e na *BNC-Formação Continuada* (Brasil, 2020c), aumentaram-se as cobranças direcionadas aos professores, porém, paradoxalmente, precarizaram-se a formação e as condições de trabalho. Por isso, espera-se/exigisse do professor atributos que estão além do conhecimento técnico, como a proatividade, a resiliência e o empreendedorismo, para lidar, adaptar-se, resistir e se “reinventar” diante das adversidades de uma economia cada vez mais instável e de um projeto de conservação e reprodução do Sistema do Capital, ainda mais perverso e destrutivo.

Ao examinar as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica após a LDBEN nº 9.394/96, constatamos a existência predominante de uma tendência pragmática na política educacional, estabelecendo o primado da prática em detrimento da fundamentação teórica, para a resolução de problemas do cotidiano escolar. E, como já mencionamos, verificamos que no estado do Paraná, na contramão disso, o Governo Roberto Requião (2003-2010) instituiu o PDE/PR, um Programa de formação continuada em educação cujas atividades estabeleceriam o diálogo entre docentes da Educação Básica e da Educação Superior, possibilitando articular a teoria à prática para superar a formação fragmentada que, historicamente, vem sendo ofertada nos cursos de formação de professores no Brasil. Assim, no próximo capítulo, analisamos o PDE/PR para compreender as condições concretas de implementação da PHC nas escolas públicas do estado, no âmbito do Programa, entre 2007 e 2018.

4 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ (PDE/PR)

O PDE/PR é uma política de formação continuada e de valorização docente destinada a professores da Educação Básica efetivos na rede pública estadual de ensino, executado por meio de parceria entre a SEED, a SETI e as IESs. Foi instituído durante o segundo mandato do Governo Requião (2003-2007), à época pelo PMDB, sendo disposto junto ao “Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica”, pela Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004 (PARANÁ, 2004), e implantado pelo Decreto nº 4.482, de 14 de março de 2005 (PARANÁ, 2005).

No Decreto, ficou estabelecido que o Programa teria como objetivo o aperfeiçoamento permanente e a qualificação sistemática do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, com a meta de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas estaduais (PARANÁ, 2005).⁷⁵

O PDE/PR se concretizou em 2007, com o início das atividades formativas da primeira turma, constituída por meio de um Processo Seletivo realizado em 2006. Em 2010, o Programa deixou de ser uma Política de Governo e passou a ser uma Política de Estado, regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 (PARANÁ, 2010b). A ideia de transformá-lo em uma política educacional de caráter permanente, prevendo o ingresso anual de professores da rede pública estadual de ensino, devia-se ao fato de garantir que o PDE/PR permanecesse para além de eventuais mudanças de governo, pelo menos por 10 anos. Apesar disso, de 2014 a 2017, não houve abertura de Processo Seletivo ao provimento de novas vagas. Somente entre 2018 e 2019 é que houve novos ingressos, contudo, restrito a professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) com título de Mestre e/ou Doutor, para que pudessem obter certificação no Programa mediante os critérios de aproveitamento de titulação.

Em 5 de novembro de 2021, foi anunciado que o PDE/PR seria renovado, com previsão de lançamento de uma nova edição em 2022 (PARANÁ, 2021a). A proposta de reformulação encaminhada à Assembleia Legislativa do Estado do

⁷⁵ O estado do Paraná tem, atualmente, 32 NREs, divididos em 399 municípios. Estão matriculados na rede estadual 1.016.360 estudantes em 2.109 escolas estaduais (SEED, [20--]b).

Paraná (ALEP) foi decretada e sancionada pela Lei Complementar nº 241, de 17 de dezembro de 2021 (PARANÁ, 2021b), alterando a Lei Complementar nº 130/2010. Assim, no **Quadro 3**, apresentamos um resumo da legislação que fundamenta e regulamenta o funcionamento do Programa até o momento.

Quadro 3 - Resumo da Legislação do PDE/PR (2004-2021)

| Ato | Data | Súmula | Governador do Estado do Paraná | Secretário de Estado da Educação |
|-------------------------|-------------|--|---------------------------------------|---|
| Lei Complementar nº 103 | 15/03/2004 | Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Curitiba: Governo do Estado do Paraná. | Roberto Requião de Mello e Silva | Mauricio Requião de Mello e Silva |
| Decreto nº 4.482 | 14/03/2005 | Implantado o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor no nível III da carreira. | Roberto Requião de Mello e Silva | Mauricio Requião de Mello e Silva |
| Lei Complementar nº 130 | 14/07/2010 | Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. | Orlando Pessuti | Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde |
| Lei Complementar nº 241 | 17/12/2021 | Altera a Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, que regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. | Carlos Massa Ratinho Júnior | Renato Feder |

Fonte: Organizado pela autora com base em Paraná (2004, 2005, 2010b, 2021b).

O Edital nº 32/2022 – GS/SEED (PARANÁ, 2022b), assinado em 2 de junho de 2022 pelo Secretário de Estado da Educação e do Esporte, Renato Feder, tornou público os critérios para realização do Processo Seletivo do PDE/PR, disponibilizando 2.000 vagas ao ingresso da Turma 2023-2024, as quais contemplam 17 Linhas de Estudos, sendo elas nas 13 disciplinas do Currículo da Educação Básica: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia; e em outras quatro áreas: Educação Especial, Educação

Profissional e Formação de Docentes, Gestão Escolar, e Pedagogia.

A Metodologia do Programa, nas edições anteriores, consistia em desenvolver um conjunto de atividades em um prazo de dois anos, mediante o Plano Integrado de Formação Continuada, envolvendo escolas e IESs públicas do Paraná. No ato da inscrição, o candidato escolhia uma Linha de Estudo e, no 2º período (1º ano) de participação no Programa, com a orientação de um professor na IES, deveria apresentar uma Produção Didático-Pedagógica, direcionada à Implementação do Projeto na Escola, e, no 4º período (2º e último ano), um Artigo Científico, exigido como Trabalho de Conclusão. A produção do trabalho final cumpria o objetivo de divulgar e socializar estudos desenvolvidos pelo cursista, na perspectiva de enfrentamento aos problemas do cotidiano escolar.

O PDE/PR foi o principal Programa de Formação Continuada do Governo Roberto Requião (2003-2010) e, apesar das descontinuidades, também, do Governo Beto Richa (2011-2018). Nesse período, formaram-se oito turmas, com a participação de mais de 15 mil professores, que produziram cerca de 30 mil produções, como demonstramos na **Tabelas 1** e **Tabela 2**, respectivamente.

Tabela 1 - Quantidade de professores participantes do PDE/PR (2007-2017)

| Turma | Professores Ingressos | Aproveitamento Titulação* | Não Concluintes | Concluintes (certificados) |
|--------------|------------------------------|----------------------------------|------------------------|-----------------------------------|
| 2007-2008 | 1.200 | 101 | 65 | 1.135 |
| 2008-2009 | 1.200 | 66 | 22 | 1.252 |
| 2009-2010 | 2.401 | 74 | 22 | 2.402 |
| 2010-2011 | 2.400 | 31 | 59 | 2.345 |
| 2012-2013 | 2.000 | 149 | 104 | 1.769 |
| 2013-2014 | 2.000 | 88 | 70 | 1.941 |
| 2014-2015 | 2.000 | 77 | 62 | 1.956 |
| 2016-2017 | 2.000 | 124 | 71 | 1.824 |
| Total | 15.201** | 710 | 475 | 14.624** |

* **Aproveitamento Titulação** - O professor que possui o título de Mestre ou Doutor, após classificação no Processo Seletivo, pode pedir aproveitamento de titulação, desde que ainda não tenha utilizado para promoção ou progressão na Carreira. O Professor Titulado é dispensado das atividades na IES, contudo, desenvolve atividades da SEED.

** As diferenças existentes entre professores ingressos e concluintes do Programa referem-se ao número de professores participantes do PDE/PR titulados, falecidos, desistentes e afastados com vagas resguardadas (afastamentos com licenças saúde, maternidade, pleito e/ou função pública).

Fonte: SEED ([20--]a).

Tabela 2 - Quantidade de publicações das Produções PDE/PR (2007-2018)

| Turma | Produção Didático-Pedagógica | Artigo | Total |
|--------------|-------------------------------------|---------------|---------------|
| 2007-2008 | 1.151 | 1.135 | 2.286 |
| 2008-2009 | 1.255 | 1.252 | 2.507 |
| 2009-2010 | 2.407 | 2.402 | 4.809 |
| 2010-2011 | 2.366 | 2.345 | 4.711 |
| 2012-2013 | 1.804 | 1.769 | 3.573 |
| 2013-2014 | 1.971 | 1.941 | 3.912 |
| 2014-2015 | 1.994 | 1.956 | 3.950 |
| 2016-2017 | 1.827 | 1.824 | 3.651 |
| Total | 14.775 | 14.624 | 29.399 |

Fonte: SEED ([20--]a).

Entretanto, para se ter noção da abrangência do Programa, temos que considerar, conjuntamente, as atividades da modalidade denominada “Grupo de Trabalho em Rede” (GTR). O professor participante do PDE/PR deveria exercer a atividade de orientação de um grupo de professores da rede pública estadual de ensino que ainda não havia ingressado no Programa. A modalidade se caracterizou pela interação a distância entre cursistas e demais professores da rede, corresponsabilizados pela própria formação continuada. Em cada ano subsequente ao ingresso de uma turma do PDE/PR, ocorreu um GTR. A partir de 2009, a participação no GTR passou a somar pontos no Processo Seletivo do Programa.

Como demonstramos na **Tabela 3**, entre 2007 e 2018, mais de 220 mil professores se inscreveram para participar dos GTR, desses, mais de 150 mil concluíram as atividades na modalidade.

Tabela 3 - Quantidade de professores participantes do Grupo de Trabalho em Rede (GTR) do PDE/PR (2007-2017)

| Turma PDE/PR | GTR | Inscritos da Rede | Concluintes da Rede | % de concluintes |
|---------------------|---------------|--------------------------|----------------------------|-------------------------|
| 2007-2008 | 1.051 | 22.706 | 8.915 | 39 |
| 2008-2009 | 1.200 | 18.783 | 10.367 | 55 |
| 2009-2010 | 2.401 | 30.056 | 17.377 | 58 |
| 2010-2011 | 2.354 | 29.554 | 24.123 | 82 |
| 2012-2013 | 1.773 | 26.611 | 22.688 | 85 |
| 2013-2014 | 1.953 | 32.346 | 26.258 | 81 |
| 2014-2015 | 1.951 | 34.286 | 23.049 | 67 |
| 2016-2017 | 1.825 | 28.965 | 20.883 | 72 |
| Total | 14.508 | 223.307 | 153.660 | |

Fonte: SEED ([20--]a).

Feita essa apresentação geral do PDE/PR, nas seções seguintes, delineamos

os antecedentes, a elaboração, a implantação e a operacionalização do Programa, considerando a conjuntura política desse processo.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PARANÁ: OS ANTECEDENTES DO PDE/PR

Como já evidenciamos no segundo e terceiro capítulos, a partir do “Consenso de Washington”, realizado em 1989, muitos acordos foram firmados, por meio dos OIs, entre centro e periferia do capitalismo. Assim, o Capital, diante da financeirização e, conseqüentemente, da ausência de autonomia e dependência dos países pobres e emergentes, conduziu as reformas políticas ultraliberais nos Estados-nações, culminando em graves crises nas economias subdesenvolvidas.

Tais acordos incidiram diretamente sobre a educação. No âmbito da formação de professores, o neotecnicismo demandou uma maior profissionalização do professorado, sob o argumento de prepará-los para os desafios da “nova” economia. Esse processo passou a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, introduzindo a perspectiva de aperfeiçoamento constante. Sob a orientação dos documentos internacionais, que passaram a tratar a formação do professor como questão de prioridade, enfatizando a formação continuada, essa modalidade se tornou uma das temáticas centrais dos governos.

No Brasil, conforme as necessidades concernentes ao desenvolvimento do capitalismo flexível e globalizado, no âmbito federal, o Governo FHC (1995-2003) introduziu, por meio das políticas educacionais, o modelo formativo baseado em competências.

Na esfera estadual, como apontamos no segundo capítulo, no primeiro mandato de Roberto Requião (1991-1994) como Governador do estado, os denominados “cursos de capacitação” docente pautaram-se nas temáticas da agenda pós-moderna, oficialmente vinculados ao projeto de construção da Escola Cidadã (multiculturalismo) e de readequação da educação para a modernidade, em alinhamento com a Declaração da Conferência de Jomtien, realizada em 1990.

É pertinente mencionar que, nos governos anteriores à primeira gestão de Roberto Requião, os professores se deslocavam à capital do estado para participar dos cursos de formação continuada, já que esses eram realizados de forma centralizada no Centro de Treinamento do Magistério (CETEPAR), em Curitiba (PR)

(POSSI, 2012).

O CETEPAR foi fundado em 1969 (ARIAS, 2007) e, para participar dos cursos, a SEED deslocava grupos de professores, em geral, docentes que prestavam serviços nas Inspetorias Regionais de Educação, de regiões polo do Estado (NRE). No CETEPAR, os professores recebiam os treinamentos com a missão de retornar à sua região e repassar aos demais que não tiveram a oportunidade de participar. Aclaramos que, entre as funções das Inspetorias Regionais de Educação, avultavam-se as de cunho policial, cuja finalidade era coibir qualquer tipo de contestação ideológica que viesse contra o modelo político instalado na época (BARAVIERA, 2002).

Os denominados “cursos de treinamentos” ministrados no CETEPAR durante o Regime Militar (1964-1985) procuravam iniciar os professores na pedagogia tecnicista, atendendo aos objetivos das políticas e da legislação educacional vigente naquele período (BARAVIERA, 2002). Durante o Governo Álvaro Dias (1987-1991), enquanto o grupo do DEPG defendia a PHC, o Estado implementou o construtivismo na rede pública de ensino, por meio dos cursos no CETEPAR (TONIDANDEL, 2014).

Além disso, entre os professores, a insatisfação com essa política de formação continuada era quase unânime, já que os docentes acreditavam que o treinamento repassado não chegava a eles, como aquele que era recebido “ao vivo” no CETEPAR. Havia um consenso de que todos deveriam ter oportunidade de participação direta em cursos de aperfeiçoamento ao aprimoramento profissional (BARAVIERA, 2002).

Então, a partir de 1991, no primeiro governo de Roberto Requião, iniciou-se o processo de descentralização do local dos cursos de formação continuada, por meio da oferta dessa modalidade nas sedes dos NREs do Paraná.

De acordo com Possi (2012), nesse governo, os cursos tinham como característica o formato de curta duração e temáticas fragmentadas. Como um ponto positivo, a autora indica que se iniciou um processo de valorização da prática do professor no processo de formação continuada, com a escola passando a ser o *locus* principal dessa modalidade. Contudo, pontuamos que esse formato introduziu, no âmbito estadual, uma abordagem neopragmática relacionada aos “treinamentos em serviço”, efetivados na gestão seguinte (Governo Jaime Lerner), seguindo as diretrizes do governo federal (FHC) que, por sua vez, orientava-se pela tendência

educacional hegemônica, alinhada ao ultraliberalismo, subordinando-se às recomendações dos OIs.

Além disso, como esclarecido no segundo capítulo, foi durante o primeiro mandato do Governo Roberto Requião que se iniciaram as negociações, na esfera estadual, com as instituições dos OIs, em específico, o BM/BIRD (e o BID, entretanto, foi o Governo Jaime Lerner (1995-2003) que instituiu e implementou as políticas ultraliberaes no estado do Paraná.

Nas eleições estaduais de 1994, o concorrente mais forte de Jaime Lerner ao Poder Executivo paranaense era o ex-governador Álvaro Dias. Sabendo da revolta dos professores em relação ao ex-governador, decorrente do tratamento violento que Dias dispensou à categoria durante o movimento grevista em agosto de 1988, Jaime Lerner, em campanha, direcionou boa parte de seu discurso político em favor da educação. Eleito Governador do Estado do Paraná e assumindo em janeiro de 1995, uma de suas primeiras atitudes foi reunir diretores de instituições da rede estadual de ensino no Centro de Convenções de Curitiba, localizado na Avenida Barão do Rio Branco. Bastante empolgado no discurso, agradeceu ao apoio recebido dos professores e anunciou alguns de seus projetos para a categoria, dentre eles a criação de um ambiente especial para formação continuada (BARAVIERA, 2002).

Esse ambiente veio a ser o “Centro de Capacitação de Faxinal do Céu”, integrando os programas que fizeram parte do PQE, financiado com recursos do BM/BIRD. Faxinal do Céu é uma vila localizada no Município de Pinhão (PR), que foi erguida pela Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL) para abrigar os trabalhadores que construíram a usina hidrelétrica de Foz do Areia, no Rio Iguaçu. Em 1995, a localidade foi remodelada às novas funções atribuídas, isto é, servir como ambiente aos eventos de formação continuada. Com as adequações da estrutura ainda inacabadas, teve início, em 3 de março de 1996, a primeira experiência em Faxinal do Céu, contando com a participação de 450 professores. A partir do final do mês de abril do mesmo ano, já com as obras praticamente concluídas, a estrutura permitia receber 960 participantes, como planejado (BARAVIERA, 2002).

Em conformidade com Baraviera (2002), o ambiente era extremamente agradável, bem arquitetado e sem precedentes na história da educação paranaense. Os professores que participavam de eventos em Faxinal do Céu eram hospedados

em casas com dois quartos para quatro pessoas, um banheiro e uma cozinha com sala conjugada, equipada com fogão e geladeira. Os hóspedes eram previamente selecionados e deveriam ser de diferentes regiões do estado. A jornada diária de atividades se iniciava às 6h00min da manhã, com toque de sino, e se encerrava às 22h30min, com apenas dois intervalos longos para as refeições, sempre acompanhadas de músicas clássicas.

Além das 270 casas/chalés para hospedagem, em meio à exuberante paisagem verde da localidade, a estrutura contava com um refeitório de 700 lugares e dois auditórios nos quais aconteciam os seminários, um deles com capacidade para 500 e o outro com capacidade para 250 pessoas (PITON, 2004).

Para planejar e executar as ações no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, foi criada, em 1995, uma entidade vinculada à SEED denominada “Universidade do Professor” (UP). A UP, como pessoa jurídica, tinha suas instalações anexas às dependências administrativas da SEED, em Curitiba (BARAVIERA, 2002). O Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, apesar de não ter sido a única instância de formação docente da UP, foi a principal (PITON, 2004).

Além da UP, outros projetos fizeram parte do “Programa de Capacitação Continuada” do Governo Jaime Lerner, dentre eles, o Vale Saber e o Vale Ensinar. O Vale Saber, previsto no “Plano ABC”, implementado a partir de 1995, perdurando até 2002, caracterizava-se pelo apoio a projetos pedagógicos, por meio do pagamento de bolsa-auxílio aos professores beneficiados (apesar da iniciativa ter um caráter positivo, o acesso era bastante restrito); e o Vale Ensinar, que oferecia bolsa-estímulo mensal aos professores com projetos selecionados em áreas complementares ao Currículo (MOREIRA, 2016; PITON, 2004).

No entanto, a UP foi um dos mais amplos projetos dessa gestão (PITON, 2004), por isso, conhecê-lo, ainda que superficialmente, é essencial para compreender os antecedentes da elaboração e implementação do PDE/PR.

Piton (2004), referindo-se à UP - Faxinal do Céu como uma “Colônia de Férias Esotérico-Pedagógico”, diz que a ideia do projeto era extrapolar os temas da sala de aula e da escola, permitindo que o trabalhador da educação assumisse “[...] o seu espaço e sua cidadania na descoberta de novas referências para a prática educacional.” (PITON, 2004, p. 95). A autora também ressalta que a UP “[...] aplicou um novo modelo de capacitação, que explorava a imersão, a sensibilização e a emoção coletiva, visando obter transformações comportamentais [...]” (PITON, 2004,

p. 95).

Grande parte dos recursos da UP vinham de empréstimos do BIRD, Instituição Multilateral de Financiamento (transformando-se em dívida externa), porém, uma parte provinha do Governo do Paraná. Com relação aos seminários, alguns foram organizados pela SEED, todavia, a maioria foi terceirizada a empresas privadas de consultoria especializada em recursos humanos e em processos de mudanças. Piton (2004) classifica essa lógica privatista do espaço público como uma das mais “interessantes” e efetivas, pois vinculava duas modalidades institucionais diferenciadas (setor público e setor privado).

A contratação das empresas privadas para realizar o trabalho de formação continuada dos professores gerou inúmeras polêmicas na época, dentre elas, referentes às transferências de verbas públicas ao setor privado e sob os critérios que essas empresas eram selecionadas em detrimento das IESs públicas do estado. A justificativa dada foi a de que, para exercer a função na Educação Básica, os professores necessitavam desenvolver apenas habilidades voltadas à prática para melhoria da qualidade do trabalho educativo, dispensando-se estudos ao desenvolvimento de outros conhecimentos (DUARTE, 2014).

Dessa forma, os cursos ofertados na UP consistiam em: Seminários de Atualização Curricular, nas áreas do Currículo (suporte e conteúdo) e da Gestão Escolar; Seminários de Atualização e Motivação, para o trabalho com autoestima e criatividade dos professores; e Especialização e Extensão, em parceria com as IESs (BARAVIERA, 2002; PITON, 2004).

A participação dos professores nos eventos tinha caráter não obrigatório, porém, em nosso entendimento, os NRE exerciam pressão para a participação do corpo docente das escolas, uma vez que, por meio de ofícios, os diretores eram informados “[...] que a responsabilidade pela inscrição dos participantes era do diretor e que o desempenho positivo desta tarefa estava incluso na avaliação de sua gestão.” (RECH, 1999 *apud* MOREIRA, 2016, p. 99).

Baraviera (2002) identificou entre os professores um grau negativo de satisfação em relação às atividades de capacitação docente da UP - Faxinal do Céu, concluindo que os eventos não contribuíram significativamente ao aprimoramento profissional dos professores.

Piton (2004) considera que a versão tecnicista da Teoria do Capital Humano, expressa na qualidade total, foi difundida por meio da UP. Portanto, esse órgão foi o

responsável por “convencer” os professores que o único caminho possível à modernização da educação envolvia a redução da formação, a fim de suprir as demandas do mercado, e a diminuição de custos e do controle de qualidade. E isso foi efetivado no interior das escolas paranaenses mediante as reformas curriculares.

A autora observou, ainda, que a UP desenvolveu intensivamente eventos/atividades voltados à negação da razão crítica, na medida em que

[...] deslocou os participantes (em sua maioria docentes, mas funcionários de escolas e APMs também tiveram participação significativa) de questões políticas, científicas e históricas, pois, negava a realidade como construção sócio-histórica e secundarizava a necessidade de conhecimento racional para a compreensão da realidade em seus diferentes âmbitos. Assim, as possibilidades de mudanças, principalmente em termos coletivos, que remete à consciência de que o que foi construído nas relações sociais pode ser redimensionado, depois de imersões em Faxinal do Céu, era facilmente justificado sob perspectivas de problemas individuais, como desmotivação ou falta de compromisso. (PITON, 2004, p. 238).

Segundo Moreira (2016), apesar de muitos professores considerarem satisfatório ir à Faxinal do Céu (devido à bela paisagem local, às atividades culturais e às trocas de experiências), a formação continuada não atendia às reais necessidades da escola. Dessa forma, diante das denúncias, críticas e protestos da APP-Sindicato, dos professores e da sociedade como um todo, pensando na possibilidade de reeleição, a UP foi “repensada” pela gestão de Lerner. No segundo mandato do Governo Jaime Lerner (1999-2003), as questões de autoestima e de sensibilização foram secundarizadas e a gestão escolar passou a ser o foco. Contudo, para Piton (2004), o modelo de gestão aplicada (gestão empresarial) aprofundou o viés economicista, desenvolvendo formas de controle e de regulação sobre os docentes, visto que os professores passaram a ser os principais executores dos programas, projetos e planos (Gestão Compartilhada).

A formação continuada de professores nos anos que antecederam à elaboração e à implementação do PDE/PR, desse modo, passou por processos de descentralização do *lócus*, a partir da oferta de cursos nos NREs, durante o primeiro mandato do Governo Roberto Requião (1991-1994), à centralização, por meio da UP - Faxinal do Céu, durante os dois mandatos do Governo Jaime Lerner (1995-2003). No quesito responsabilização, prevaleceu a descentralização, por meio da Gestão Democrática/Autogestão de Aprendizagem (Governo Roberto Requião) e da Gestão

Compartilhada (Governo Jaime Lerner).

No que tange à UP, o projeto se caracterizou pela privatização da educação, por meio da terceirização, uma vez que empresas privadas realizavam os eventos com recursos públicos. Ademais, para implementar o projeto de educação vinculado à pedagogia das competências, os eventos realizados na UP promoviam a alienação, a partir da negação da realidade, a secundarização do conhecimento racional, o esvaziamento do conteúdo político-pedagógico e a culpabilização individual do professor na perspectiva do sucesso ou do fracasso profissional/pessoal diante dos problemas educacionais.

4.2 A CONJUNTURA POLÍTICA NO ÂMBITO ESTADUAL, A ELABORAÇÃO E A OPERACIONALIZAÇÃO DO PDE/PR

Como discutido anteriormente, o pragmatismo reordenado às exigências impostas ao desenvolvimento do capitalismo em sua atual fase (acomodação e adaptação às competências e habilidades necessárias ao mercado globalizado) influenciou a política de formação continuada de professores no estado do Paraná no decorrer dos anos 1990. Esse modelo formativo, cujo foco está na solução de problemas cotidianos imediatos, promove a alienação do trabalho pedagógico e da formação humana.

Ademais, a gestão ultraliberal do Governo Jaime Lerner precarizou as condições de trabalho dos trabalhadores da educação, entretanto, os professores conseguiram se mobilizar para enfrentar as medidas impostas por esse governo. Nesse contexto de resistência, a APP-Sindicato desenvolveu um papel de protagonismo na defesa dos direitos trabalhistas da categoria docente e na luta pela escola pública e de qualidade.

Na agenda desses conflitos, Piton (2004) destaca a luta pela aprovação de um PCCS, já mencionado no segundo capítulo. Decorrente dessa antiga reivindicação, entre 2003 e 2004, durante reuniões conjuntas entre gestores públicos e representantes da APP-Sindicato para debate, estudo e elaboração do PCCS, atrelada às discussões de formação continuada dos professores, o PDE/PR foi idealizado.

Simone Rebello Bergmann (2012), que participou na elaboração da proposta de implantação do Programa e foi Coordenadora Estadual do PDE/PR, entre 2005 e

2010, relata que as discussões para implantar o Programa surgiram a partir de duas necessidades primordiais:

- a) a de se criar o nível III no Plano de Carreira do magistério na perspectiva de avanço;
- b) a de se adotar uma formação continuada de qualidade, pois o que era ofertado aos professores, até então, era resultado de uma proposta superficial, fragmentada e descontínua. (BERGMANN, 2012, p. 31).

Após três grandes assembleias, a categoria enfim aceitou a proposta do novo Plano de Carreira apresentada pelo governo, a qual atendia somente ao cargo de professor (CARISSIMI, 2016). O PDE/PR foi instituído junto à versão do PCCS aprovado, denominado “Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica”, na gestão do Secretário de Estado da Educação Maurício Requião, irmão do Governador Roberto Requião, então em seu segundo mandato (2003-2007) no Poder Executivo do Paraná. Desse modo, possibilitou-se o avanço na Carreira dos professores do QPM.

Como apresentamos no **Quadro 4**, a partir da Lei Complementar nº 103/2004 (PARANÁ, 2004), que institui e dispôs sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, a Carreira do Professor do QPM passou a ser composta por seis Níveis: Especial I, Especial II, Especial III, Nível I, Nível II e Nível III, associados a critérios de formação acadêmica. Cada Nível é composto por 11 Classes, designadas pelos números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11, ligado a critérios de avaliação de desempenho e de participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional.

Quadro 4 - Estrutura do Quadro Próprio do Magistério (QPM)

| Formação | Níveis (Promoção) | Classes (Progressão) | | | | | | | | | | |
|--|----------------------|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| PDE/PR | Nível III | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| Licenciatura Plena + Pós-Graduação (Educação) | Nível II | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| Licenciatura Plena | Nível I | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| Licenciatura Curta* + estudos adicionais | Especial III | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| Licenciatura Curta* | Especial II | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| Magistério* (Ensino Médio) | Especial I | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |

*Em extinção.

Fonte: Organizado pela autora com base em Paraná (2004).

Para exemplificar como se configura a Tabela de Vencimentos dos professores da rede pública estadual de ensino, conforme a estrutura do QPM, apresentamos a **Tabela 4**, elaborada a partir do Decreto nº 10.209 (PARANÁ, 2022a), publicado em 4 de fevereiro de 2022.

Tabela 4 - Vencimentos do Quadro Próprio do Magistério (QPM) - Jornada 20 de horas (2022)

| Níveis | Classes | | | | | | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| III | 3.179,97 | 3.338,96 | 3.505,90 | 3.681,21 | 3.865,26 | 4.058,54 | 4.261,46 | 4.474,53 | 4.698,27 | 4.933,17 | 5.179,83 |
| II | 2.049,24 | 2.069,74 | 2.090,43 | 2.152,33 | 2.259,93 | 2.372,92 | 2.491,59 | 2.616,16 | 2.746,98 | 2.884,33 | 3.028,54 |
| I | 1.951,66 | 1.971,18 | 1.990,89 | 2.010,80 | 2.030,91 | 2.051,21 | 2.071,73 | 2.092,94 | 2.197,58 | 2.307,46 | 2.422,82 |
| Esp. III | 1.658,91 | 1.708,68 | 1.759,94 | 1.812,74 | 1.867,12 | 1.923,13 | 1.980,83 | 2.040,25 | 2.101,46 | 2.164,50 | 2.229,44 |
| Esp. II | 1.463,75 | 1.507,66 | 1.552,89 | 1.599,47 | 1.647,46 | 1.696,88 | 1.747,79 | 1.800,22 | 1.854,23 | 1.909,86 | 1.967,15 |
| Esp. I | 1.366,16 | 1.407,15 | 1.449,36 | 1.492,84 | 1.537,63 | 1.583,76 | 1.631,27 | 1.680,21 | 1.730,61 | 1.782,53 | 1.836,01 |

Auxílio Transporte: R\$ 421,27

Fonte: Organizado pela autora com base em Paraná (2022a, p. 2).

Portanto, por meio da Lei Complementar nº 103/2004 (PARANÁ, 2004), o PDE/PR foi instituído nos seguintes termos:

Art. 20 Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, destinado ao Professor, com objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e sócio-culturais da Comunidade Escolar.

§ 1º O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE será disciplinado mediante lei, que considere a experiência profissional do Professor e os resultados dela obtidos em benefício da educação, e terá início dentro do prazo máximo de 12 (doze) meses, contados a partir da promulgação desta Lei.

§ 2º Enquanto não for aprovada a lei que disciplinará o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, este poderá ser implantado por Decreto.

§ 3º Se o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE não for implantado no prazo estabelecido no parágrafo primeiro, o Professor que, contados 2 (dois) anos a partir da promulgação desta Lei, estiver no Nível II, Classe 11, e obtiver curso de pós-graduação stricto sensu - mestrado ou doutorado, relacionado à área da educação, será automaticamente promovido para o Nível III, Classe 1, e terá progressão no Nível III a cada interstício de 3 (três) anos, nos termos e condições estabelecidos nesta Lei.

Art. 21 O Professor que obtiver Certificação em decorrência da participação no Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE terá direito à promoção para o Nível III, Classe 1, da Carreira e

progressão nos termos da lei específica. (PARANÁ, 2004, p. 4-5, grifos no original).

Em 2005, a proposta inicial do Secretário Maurício Requião foi a de organizar, com apoio das IESs públicas, o Programa no formato de mestrado, mas voltado para a sala de aula. A proposta foi muito criticada e prontamente recusada pelas instituições. Dessa forma, o formato do PDE/PR foi repensado (POSSI, 2012).

Como estava previsto na Lei do Plano de Carreira, o Governo Roberto Requião escolheu demandar a implantação do Programa por meio de decreto. Dessa maneira, o PDE/PR foi implementado por meio do Decreto nº 4.482, de 14 de março de 2005 (PARANÁ, 2005), estabelecendo-se que “A qualificação profissional do professor no PDE dar-se-á por meio de estudos orientados, nas modalidades presencial e à distância, em programas de pós-graduação de instituições de ensino superior [...]” (PARANÁ, 2005, n.p.), e que poderia ingressar no Programa o professor integrante do QPM que estivesse em exercício no Nível II, Classe 11 da Carreira.

O Decreto criou o “Conselho do PDE” para gerenciar o Programa, que seria assessorado por um Grupo de Apoio Técnico Administrativo, composto por funcionários públicos de carreira, designados pela SEED. Quanto à metodologia do Programa, o professor participante do PDE/PR deveria construir um plano de estudos, podendo cursar disciplinas em IESs conveniadas à SEED, propor estudos independentes e/ou produções científicas e produzir fundamentação teórica, sob supervisão de um professor orientador na IES.

Em meio aos debates com as IESs sobre a formatação do Programa, foi organizado o primeiro Processo Seletivo, regido pelo Edital nº 168/2006 - DG/SEED (PARANÁ, 2006), de 26 de junho de 2006, disponibilizando 1.200 vagas. O Processo Seletivo foi executado pela Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina (COPS/UEL). A forma de seleção foi instrumental, com provas de conhecimentos dividida em duas etapas: (i) Prova Objetiva e Prova de Redação, de caráter eliminatório; (ii) Prova de títulos, de caráter classificatório.

As inscrições foram realizadas pela *internet*, por meio do *Portal Dia a Dia Educação* (essa forma de inscrição *on-line* se consolidou e prevaleceu/prevalece). As vagas foram distribuídas em 17 áreas curriculares, conforme demonstramos no **Quadro 5**.

Quadro 5 - Distribuição de vagas do Processo Seletivo do PDE/PR (2006)

| Nº de Área | Áreas | Nº de vagas |
|-------------------|-------------------------------|--------------------|
| 01 | Português | 200 |
| 02 | Matemática | 160 |
| 03 | Geografia | 80 |
| 04 | História | 110 |
| 05 | Ciências | 80 |
| 06 | Educação Física | 90 |
| 07 | Educação Artística | 40 |
| 08 | Física | 30 |
| 09 | Química | 30 |
| 10 | Biologia | 30 |
| 11 | Filosofia | 10 |
| 12 | Sociologia | 10 |
| 13 | Pedagogia | 130 |
| 14 | Línguas Estrangeiras Modernas | 80 |
| 15 | Educação e Trabalho | 20 |
| 16 | Gestão Escolar | 50 |
| 17 | Educação Especial | 50 |
| Total | | 1.200 |

Fonte: Paraná (2006, p. 1).

Convém destacar que a formatação do Programa foi pensada a partir das orientações programáticas para a gestão de políticas públicas do Governo Roberto Requião (2003-2010), prevendo a retomada do Estado no planejamento, organização e implementação das políticas educacionais (BERGMANN, 2012), em alinhamento à ideologia neodesenvolvimentista da gestão federal na era petista, à época tendo Lula como Presidente da República.

Os princípios norteadores da SEED para a Educação Básica nesse período foram assim sintetizados por Bergmann (2012, p. 25): “Defesa da educação como direito de todos. Valorização dos profissionais da educação. Garantia de escola pública, gratuita e de qualidade. Atendimento à diversidade cultural. Gestão democrática e colegiada”.

Retomamos que a Política de Formação Continuada na Gestão (2003-2007) teve grande foco em virtude da construção coletiva das DCEs, como ressaltamos no segundo capítulo. Acentuamos que, embora a versão final das Diretrizes se caracterize pelo hibridismo, pelo pluralismo e pelo ecletismo teórico, é inegável que, em muitos aspectos, esse governo se diferenciou da gestão anterior de Jaime Lerner. A SEED (apesar das motivações e intenções ideológicas quanto à cooptação da categoria docente) chamou para si a responsabilidade de ofertar e executar a formação continuada de professores, criando mecanismos para organizar esse

campo.

Contudo, amparados em Jost (2010), verificamos que a heterogeneidade da SEED na construção da proposta pedagógica para a educação paranaense nesse período manifesta-se, também, no embasamento da fundamentação teórica da *Proposta de Formação Continuada dos Profissionais da Educação–Estado do Paraná* (2003, 2005-2006).

De acordo com a autora supracitada, no Documento de 2003, cita-se Bourdieu em sua afirmação sobre a manutenção da escola como reprodutora das desigualdades sociais, além de Helena Freitas em sua afirmação de que a superação dos limites da efetivação do trabalho pedagógico perante as determinantes das relações de produção no capitalismo tornar-se-á efetiva por meio da capacidade de reflexão do professor sobre sua prática. No Documento de 2005-2006, esses autores foram excluídos, enquanto Perrenoud (que defende a pedagogia das competências, portanto a adequação na perspectiva de conservação da estrutura Capitalista) e Gramsci (que defende o trabalho como princípio educativo na perspectiva de transformação da estrutura Capitalista) foram incluídos, marcando a presença de concepções filosóficas com visões de mundo, de homem e de sociedade antagônicas, que defendem projetos educacionais que atendem a interesses de classes sociais diferentes (JOST, 2010).

Para Jost (2010), no Documento 2005-2006, os argumentos na direção de afirmação das políticas federais no âmbito estadual são bastante claros, como é o caso da defesa do atendimento à diversidade cultural e à oferta da EaD como espaço de formação continuada dos professores.

4.2.1 Governo Roberto Requião (2007-2010) e Orlando Pessuti (2010-2011)

Na eleição geral de 2006, na esfera estadual, Roberto Requião foi reeleito Governador do estado no segundo turno pelo PMDB. Orlando Pessuti, do mesmo Partido, manteve-se como vice-governador. A vitória de Roberto Requião foi bastante apertada, com uma diferença de aproximadamente 0,2% em relação ao segundo candidato mais votado, Osmar Dias (PDT), irmão do ex-governador Álvaro Dias. Roberto Requião recebeu 2.668.611 votos (50,10% dos votos válidos), contra 2.658.132 votos (49,90% dos votos válidos) de Osmar Dias.

Roberto Requião assumiu o terceiro mandato em 1º de janeiro de 2007,

permanecendo até 1º de abril de 2010. Na ocasião, renunciou para se candidatar ao Senado do Paraná, e o então vice-governador, Orlando Pessuti, tomou posse do cargo, tornando-se Governador do estado por um breve período, precisamente, pelos próximos nove meses que se seguiram.

Nessa gestão, a proposta para a educação voltou-se: às tecnologias educacionais para o avanço da escola pública; à integração curricular na formação dos estudantes; ao apoio estudantil; à valorização dos trabalhadores da educação; ao atendimento nos níveis e modalidades de ensino; à diversidade, como as diferenças regionais e culturais; e à melhoria da qualidade da Educação Básica (BERGMANN, 2012). Nessa perspectiva, o PDE/PR foi tomando forma e se consolidando.

Em 2007, à frente da SEED estava o Secretário Maurício Requião, o Diretor Geral Ricardo Fernandes Bezerra, a Assessora Técnica Marise Manoel, a Superintendente Yvelise Arco-Verde, a Coordenadora Estadual do PDE/PR Simone Bergmann e outros seis integrantes da Equipe Pedagógica⁷⁶. Na direção da SETI estavam a Secretária Lygia Lumina Pupatto, o Diretor Geral Jairo Queiroz Pacheco, o Coordenador de Ensino Superior José Tarcísio Pires Trindade, os Assessores Técnicos Ives Gonçalves Rodrigues e Silmara Cristina Sartori. Essa equipe elaborou um Documento-Síntese “para discussão”, publicado em março de 2007, intitulado *Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual* (PARANÁ, 2007a).

Nas edições seguintes, os “Documento-Síntese” (PARANÁ, 2008, 2009c, 2010a 2012e, 2013b, 2014b, 2016b), como ficaram conhecidos os documentos com as orientações pedagógicas da SEED para o PDE/PR, fundamentaram-se nessa primeira versão, contudo, com o conteúdo sintetizado.

Na primeira versão do Documento-Síntese (PARANÁ, 2007a), o Programa é apresentado sob o *slogan* “Uma política educacional inovadora de Formação Continuada”, que expressa “[...] a justa preocupação com a formação permanente dos educadores e com o real aprendizado de nossos estudantes [...]” (PARANÁ, 2007a, p. 8). Nessa direção, entende-se a importância da parceria com as universidades, “[...] cuja função precípua é a relação com a produção do saber,

⁷⁶ Integrantes da Equipe pedagógica da SEED/PR em 2007: Angela Aparecida Kubersky, Claudete Maria F. Krainer, Fátima Branco Godinho de Castro, Maria Aparecida de Souza Bremer, Sérgio Aguilar Silva e Otto Henrique Martins da Silva.

indissociada do ensino e da pesquisa [...]” (PARANÁ, 2007a, p. 8). No Documento, evidencia-se que a educação é “[...] um fator determinante para a compreensão e transformação do quadro das desigualdades sociais [...]” (PARANÁ, 2007a, p. 8), frisando-se que ela deve ser de qualidade e para todos.

Conforme o Documento, o PDE/PR assume os seguintes pressupostos:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber. (PARANÁ, 2007a, p.12-13).

Ainda de acordo com o Documento, esse novo modelo de formação continuada possibilitaria ao professor participante do Programa o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial. Essa inter-relação foi conceituada como “**Formação Continuada em Rede**”, sendo compreendida como “[...] o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual [...]” (PARANÁ, 2007a, p. 13), objetivando

[...] instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento. Nesse processo, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construída socialmente. Objetiva-se que essa inter-relação provoque efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes. Esse novo modelo de Formação Continuada também objetiva fortalecer a articulação entre os dois níveis educacionais, ou seja, entre a Educação Básica e o Ensino Superior. (PARANÁ, 2007a, p. 13).

No Documento, como referência às atividades a serem desenvolvidas na formação, assumem-se os princípios político-pedagógicos da SEED, explicitados nas DCEs, nos seguintes eixos norteadores:

- a) compromisso com a diminuição das desigualdades sociais;
- b) articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade;
- c) defesa da educação básica e da escola pública, gratuita de qualidade, como direito fundamental do cidadão;
- d) articulação de todos os níveis e modalidades de ensino;
- e) compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos;
- f) estímulo ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na escola;
- g) valorização do professor e dos demais profissionais da educação;
- h) promoção do trabalho coletivo e da gestão democrática em todos os níveis institucionais;
- i) atendimento e respeito à diversidade cultural. (PARANÁ, 2007a, p. 15).

Em conformidade com o Documento, as diretrizes elaboradas pela SEED apontam para a seguinte direção:

- a) base disciplinar, com ênfase na relação entre os conteúdos científicos de referência e os saberes escolares das disciplinas que compõem a matriz curricular;
- b) a não adoção da concepção teórico-metodológica dos PCNs** (que se fundamentam nos quatro pilares da UNESCO: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a viver com; e aprender a fazer); **e da pedagogia das competências.** (PARANÁ, 2007a, p. 15-16, grifos nossos).

Como podemos verificar, há uma preocupação pontual da SEED em relação aos conteúdos científicos, ao passo que rechaça explicitamente à expressão neoprodutivista de educação, manifestada nos PCNs, e a uma de suas vertentes, a denominada pedagogia das competências.

As atividades do PDE/PR seriam realizadas, de forma presencial (86%), nas IESs, e semipresencial (14%), apoiados com os suportes tecnológicos necessários à atividade colaborativa, promovendo permanente contato do professor participante do Programa com os demais professores da rede pública estadual de ensino (PARANÁ, 2007a).

Inicialmente, sete IESs foram vinculadas ao Programa, cinco estaduais - Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - e duas federais - Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - (PARANÁ, 2007a).

Todas as vagas do Processo Seletivo realizado em 2006 foram preenchidas, e os professores iniciaram as atividades em 12 de março de 2007, com uma Aula Inaugural contando com a participação dos responsáveis dos NREs e da SEED, dos integrantes e do Governador Roberto Requião (FIORIN, 2009).

A Resolução nº 1.905/2007, de 9 de abril de 2007, normatizou a operacionalização dessa edição (Turma 2007-2008), complementada pela Resolução nº 2.637/2007 (PARANÁ, 2007b), de 22 de junho de 2007, estabelecendo que o professor participante do PDE/PR, com afastamento de 100% de suas atividades na rede pública estadual, deveria cumprir integralmente as atividades exigidas pelo Programa para receber o Certificado de Conclusão.

Ainda em 2007, um novo Processo Seletivo foi organizado, sendo regido pelo Edital nº 237/2007 – DG/SEED (PARANÁ, 2007c), de 1 de outubro de 2007. O Processo foi executado, novamente, pela COPS/UEL, assim como foi disponibilizada a mesma quantidade de vagas (1.200 vagas) da edição anterior (Turma 2007-2008) para a nova edição (Turma 2008-2009). A forma de seleção e os critérios de ingresso da nova turma funcionaram, praticamente, da mesma maneira em relação à primeira edição, com a Prova Objetiva e de Redação, tendo caráter eliminatório e classificatório, e a Prova de títulos, permanecendo de caráter classificatório.

A Resolução nº 4.341/2007 (PARANÁ, 2007d), de 17 de outubro de 2007, normatizou a operacionalização dessa nova edição, estabelecendo como carga horária total 952h de formação, contra 808h na primeira. A Resolução assegurou ao cursista o afastamento do exercício de suas atividades, conforme a sua jornada de trabalho, sendo de 100% da sua carga horária no primeiro e segundo período (1º ano) e de 25% no terceiro e quarto período (2º ano).

A Resolução em questão trouxe a identificação e as atribuições de cada participante do Programa, conforme as atividades a serem desenvolvidas. Desse modo, ficou definido no Artigo 9º que:

- I. Professor PDE – é o professor do Quadro Próprio do Magistério (QPM) que ingressou no Programa por meio do Teste Seletivo;
- II. Professor Titulado – é o professor PDE que possui a titulação de mestre ou doutor, reconhecida pela CAPES, e que optou por realizar o PDE em um ano;
- III. Coordenador do PDE nas IES – é o responsável pela execução do PDE na Instituição;
- IV. Professor Orientador IES – é o responsável pela orientação do Professor PDE na Instituição;

V. Representante do PDE no NRE – é o responsável, administrativa e gerencialmente, pelo PDE no NRE. (PARANÁ, 2007d, p. 4).

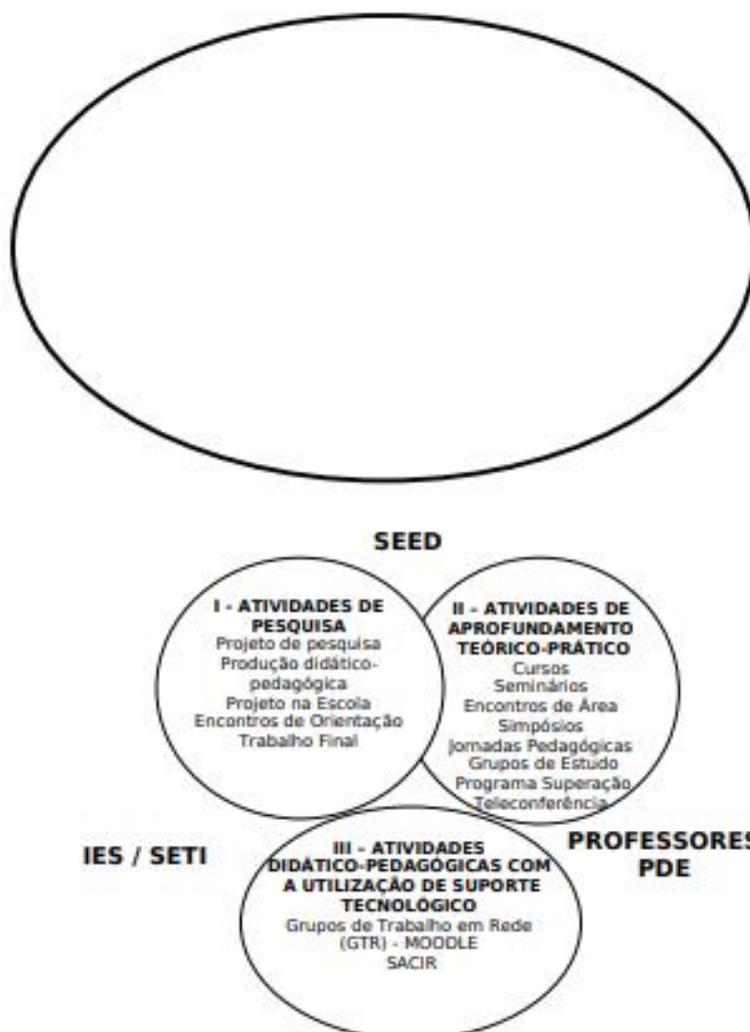
O Artigo 10º determinou as responsabilidades do Professor PDE, como apresentamos a seguir:

- I. Cumprimento das atividades integral estabelecidas pelo PDE.
- II. Elaboração e execução de Plano de Trabalho sob a orientação dos Professores Orientadores das IES.
- III. Orientação aos Grupos de Trabalho constituídos por professores da Rede.
- IV. Elaboração de material didático, em consonância com o objeto de estudo constante no seu Plano de Trabalho. (PARANÁ, 2007d, p. 4).

Para a versão do Documento-Síntese de 2008 (PARANA, 2008), a Coordenadora Estadual do Programa, Simone Bergmann e a equipe PDE/SEED⁷⁷ sintetizaram as informações sobre a Metodologia do Programa e formularam um esboço do que veio a ser o diagrama esquemático do Plano Integrado de Formação Continuada do PDE/PR, distinguindo os atores envolvidos no desenvolvimento das atividades, conforme a **Figura 1**.

⁷⁷ Equipe PDE/SEED em 2008: Carmen Júlia Lannes Bianchi, Cassiano Roberto Nascimento Ogliari, Claudete Maria Filipin Krainer, Cláudia Calderari Vianna, Eugênio Fabian Gui Von Westphalen, Fátima Branco Godinho de Castro, Lucimara de Souza Monteiro, Marcelo Augusto Santos Rigler, Márcia Maria da Silva, Maria Aparecida de Souza Bremer, Otto Henrique Martins da Silva, Ricardo Hasper Welington Tavares dos Santos.

Figura 1 - Esboço do Diagrama do Plano Integrado de Formação Continuada do PDE/PR (2008)



Fonte: Paraná (2008, p. 7).

Portanto, o Plano Integrado de Formação Continuada do Programa constituía-se em três eixos: (i) Atividades de Pesquisa; (ii) Atividades de Aprofundamento Teórico-Prático; (iii) Atividades Didático-Pedagógicas com Utilização de Suporte Tecnológico. O objetivo era articular as atividades no decorrer dos quatro períodos semestrais, distribuídos nos dois anos de desenvolvimento das atividades formativas do Programa. Ainda, é interessante notar que a representação tem uma concepção problemática da educação, pois a SEED parece estar dissociada e acima das IESs/SETI e dos professores.

De acordo com Lazaroto (2021), após a constituição das Turmas 2007-2008 e 2008-2009, a APP-Sindicato entregou à SEED a pauta estabelecida para a

categoria, contendo várias sugestões à constituição da Turma 2009-2010. As principais reivindicações giravam em torno da regulamentação do Programa por lei e a garantia de 2.000 vagas anuais.

Em conformidade com Possi (2012), o Processo Seletivo também era uma grande questão. A área de exatas fazia a defesa da seleção instrumental (provas de conhecimentos), ao passo que a área de humanas reivindicava a necessidade de repensar o formato de seleção, de modo que pudesse atender não apenas os “melhores”, mas a todos os professores.

A partir de 2009, a SEED assumiu a execução dos processos de seleção, passando a ser denominado Processo Seletivo Interno (PSI), abandonando o formato de seleção baseado em provas de conhecimentos.

No Processo Seletivo para a constituição da Turma 2009-2010, as vagas foram ampliadas em 100%, sendo regido pelo Edital nº 35/2009 - DG/SEED, de 16 de março de 2009, que disponibilizou 2.000 vagas, e pelo Edital nº 130/2009 – DG/SEED, de 18 de maio do mesmo ano, que ofertou outras 401 vagas. Nesse primeiro PSI, a forma de seleção se baseou em: (i) Análise da Ficha Funcional do candidato, considerando a carga horária de cursos e docências, a participação no GTR 2008, e o tempo de serviço no QPM; (ii) Análise do Pré-projeto de Intervenção Pedagógica (anexado *on-line* no ato da inscrição), com a banca avaliadora definida pela Coordenação Estadual do PDE/PR; (iii) Apresentação de titulação (POSSI, 2012; SARAVALLI, 2019).

Para Possi (2012), esses novos critérios de seleção foram interessantes por considerar não somente as provas de caráter classificatória de viés meritocrático, mas também a carreira do professor.

Segundo Lazaroto (2021), após a publicação do Edital nº 35/2009 – DG/SEED, uma nova reunião entre a SEED e a APP-Sindicato foi organizada. Vários assuntos da pauta foram discutidos, dentre eles a publicação do edital com os novos critérios, o qual não atendia à expectativa do sindicato, que defendia a realização de provas, como ocorreu nas duas primeiras edições. Entretanto, a SEED alegou problemas e dificuldades no processo de licitação para esse fim. Ainda, conforme a autora, mediante o critério de análise dos pré-projetos, muitos professores se sentiram prejudicados. Diante disso, a APP-Sindicato solicitou à SEED que os recursos referentes ao PSI fossem analisados, fato que gerou a ampliação das vagas (as citadas 401 vagas dispostas no Edital nº 130/2009 –

DG/SEED). Além disso, em 2009, a SEED passou por uma reorganização em que Yvelise Arco-Verde assumiu como Secretária da pasta.

Nesse contexto, a Resolução nº 1.670/2009 (PARANÁ, 2009a), de 18 de maio de 2009, normatizou o PDE/PR como uma Política Pública de Formação Continuada, a ser implementado pela SEED, em parceria com a SETI e as IESs. No artigo 4º dessa Resolução, estabelecia-se que o professor integrante das equipes dos NREs, da SEED e o Documentador Escolar teriam o mesmo percentual de afastamento, portanto, retornariam ao seu estabelecimento de ensino de lotação para participar do Programa. A Resolução nº 4.442/2009 (PARANÁ, 2009b), de 21 de dezembro de 2009, ratificou esse artigo, que passou a constar com a seguinte redação: “Art. 4º. Durante o período em que estiver participando do Programa, o Professor PDE não poderá afastar-se para Licença Especial e Licença sem Vencimentos.” (PARANÁ, 2009b, p. 1).

O PSI para a constituição da Turma 2010-2011 foi regido pelo Edital nº 41 - DG/SEED, de 26 de abril de 2010, disponibilizando 2.400 vagas, ou seja, uma a menos que na edição anterior. A partir desse ano, no critério de seleção, foram acrescentados os cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Para Possi (2012, p. 128), esse formato pode “[...] ser considerado um critério de seleção permeado pela valorização do professor, que busca uma formação continuada para além da proposta oferecida pela SEED/PR”.

Em 2011, não houve abertura de edital para a constituição de nova turma. Portanto, durante o Governo Roberto Requião e Orlando Pessuti, foram realizados quatro Processos Seletivos, com diferentes formas de seleção e critérios de ingresso, como apresentamos no **Quadro 6**.

Quadro 6 - Processo Seletivo do PDE/PR (2006-2010)

| Ano | Ato Legal | Vagas | Execução | Critério de Inscrição | Formas de Seleção/Critérios de Ingresso | Turma |
|------|------------------------------------|-------|-----------|---|---|-----------|
| 2006 | Edital nº 168/2006 – DG/SEED | 1.200 | COPS/UJEL | Professores do QPM, Nível II, Classe 11 | Provas de conhecimentos: 1. Prova Objetiva e Prova de Redação, de caráter eliminatório; 2. Prova de títulos, de caráter classificatório | 2007-2008 |

| | | | | | | |
|------|--|-------|-----------|---|--|-----------|
| 2007 | Edital nº 237/2007 – DG/SEED | 1.200 | COPS/UJEL | Professores do QPM, Nível II, Classe 11 | Provas de conhecimentos: 1. Prova Objetiva e Prova de Redação, de caráter classificatório e eliminatório; 2. Prova de Títulos, de caráter classificatório | 2008-2009 |
| 2009 | Edital nº 35/2009 – DG/SEED e Edital nº 130/2009 – DG/SEED | 2.401 | SEED/PR | Professores do QPM, Nível II, Classe 11 | PSI: 1. Análise da Ficha Funcional, considerando: a) Carga horária de cursos e docências, realizados no período de 01/01/2005 a 30/06/2008, b) Participação no GTR 2008; c) Tempo de serviço no QPM. 2. Análise do Pré-projeto de Intervenção Pedagógica 3. Apresentação de titulação | 2009-2010 |
| 2010 | Edital nº 41/2010 – DG/SEED | 2.400 | SEED/PR | Professores do QPM, Nível II, Classe 11 | PSI: 1. Análise da Ficha Funcional, considerando: a) Carga horária de cursos e docências, realizados no período de 01/07/2005 a 30/06/2009 (passando a considerar os cursos de pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i>); b) Participação no GTR 2009; c) Tempo de serviço no QPM. 2. Apresentação de titulação | 2010-2011 |

***Docências** - compreende atividades que contribuam para a formação continuada dos professores, como palestras, oficinas etc.

Fonte: Organizado pela autora com base em Paraná (2006, 2007c), Possi (2012) e Saravalli (2019).

No Documento-Síntese de 2010 (PARANÁ, 2010a), o diagrama do Plano Integrado de Formação Continuada do PDE/PR foi remodelado, com as nomenclaturas dos Eixos I e II e a descrição das atividades ajustadas, conforme

visualizamos na **Figura 2**.

Figura 2 - Diagrama do Plano Integrado de Formação Continuada do PDE/PR (2010)



Fonte: Paraná (2010a, p. 13).

O Eixo I, anteriormente denominado “Atividades de Pesquisa”, passou a se chamar “Atividade de Integração Teórico-Práticas”; e o Eixo II, anteriormente “Atividades de Aprofundamento Teórico-Prático”, foi nominado de “Atividades de Aprofundamento Teórico”. Esse diagrama apareceu nas versões dos Documentos-Sínteses seguintes, com os devidos ajustes que o avanço tecnológico proporcionou, além de estar mais adequado, concebendo uma unidade.

Em 14 de julho de 2010, o Programa foi regulamentado como Política Pública, por meio da Lei Complementar nº 130 (PARANÁ, 2010b), sancionada pelo então Governador do Estado, Orlando Pessuti. A referida Lei define o PDE/PR como:

[...] um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica. (PARANÁ, 2010b, p. 1).

Entre as questões que foram regulamentadas com a Lei Complementar nº 130 (PARANÁ, 2010b), destacamos as seguintes:

- i) Os professores da rede estadual de ensino que participarem do GTR receberão pontuação para progressão na carreira, exceto o Professor PDE;
- ii) As áreas de estudos do Programa correspondem às áreas tradicionais do Currículo da Educação Básica, e das áreas de Gestão Escolar, Pedagogia, Educação Especial e Educação Profissional;
- iii) O Projeto de Intervenção Pedagógica deverá ser implementado preferencialmente na escola de lotação do Professor PDE;
- iv) Os critérios de ingresso serão definidos pela SEED, por meio de Edital próprio;
- v) A execução do Processo Seletivo será conduzida pela SEED, assegurando a oferta mínima de 3% (três por cento) do número de cargos efetivos do QPM;
- vi) Garantia de afastamento do professor de acordo com sua jornada de trabalho (100% no primeiro ano e 25% no segundo ano), para dedicação exclusiva às atividades do Programa, sem prejuízo financeiro;
- vii) Para participar do Programa, o professor deverá ser efetivo do QPM, tendo alcançado, no mínimo, o Nível II, Classe 8.

Assim, a partir dessa Lei, ficou estabelecido que os professores da Educação Básica que exercem o Cargo na rede pública estadual de ensino, que tenham cumprido o estágio probatório e que se encontram no Nível II, nas Classes 8 a 11 da Carreira, podem se inscrever gratuitamente para participar do Processo Seletivo do PDE/PR. Após a certificação de conclusão das atividades de formação continuada do Programa, o Professor PDE pode protocolar o pedido de promoção ao Nível III, Classe 1 da Carreira, entretanto, se estiver entre as Classes 8 e 10 do Nível II, o pedido só pode ser efetivado após a progressão à Classe 11. A primeira progressão no Nível III só poderá ocorrer após o período de um ano, contado a partir da promoção do professor à Classe 1 desse Nível. Passados 15 anos da elevação ao Nível III, a SEED garante o avanço automático à Classe 11, isto é, última progressão funcional da Carreira, de acordo com o Plano de Carreira (PARANÁ, 2004, 2010b).

Com a aprovação da Lei Complementar nº 130 (PARANÁ, 2010b), os professores que possuíam padrão de 20h e que complementavam as 40h de jornada com aulas extraordinárias não conseguiriam mais o afastamento remunerado

calculado sobre as 40h. De acordo com Possi (2012), a APP-Sindicato alertou que o cumprimento da Lei faria com que muitos professores deixassem de participar do Programa, pois optariam por atender às demandas de sobrevivência, deixando em segundo plano a perspectiva de carreira, o que a curto prazo se refletiria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda em 2010, em conformidade com Possi (2012), a Resolução nº 5.309 determinou o retorno dos professores que estavam cursando o PDE/PR às salas de aula para substituir os educadores licenciados por motivo de licença médica e maternidade. Todavia, a APP-Sindicato conseguiu uma liminar deferida pela Justiça para que os professores permanecessem afastados da escola, dando continuidade às atividades de formação continuada no Programa.

Vale evidenciar que, durante o Governo Roberto Requião (2003-2010), houve muitos avanços decorrente das negociações entre a gestão e o sindicato, tais como: na questão salarial e na valorização docente, com a implantação do Plano de Carreira e do PDE/PR; na jornada de trabalho, com a efetivação do cargo de 40h, dobra de padrão; e na oferta de concursos, com uma política permanente de contratação por meio de concursos públicos, com pelo menos três grandes concursos e nomeações nesse período. Entretanto, no que se refere à pauta da equiparação salarial entre os servidores com o mesmo nível de formação e às condições de trabalho na demanda por ampliação de hora-atividade, não houve avanços significativos, até porque o governo de Requião foi um dos contestadores da Lei do Piso (CARISSIMI, 2016).

Para um balanço geral acerca da relação Professor-Estado nesse período, baseamo-nos nos estudos de Carissimi (2016). Para a autora,

[...] as conquistas do período Requião foram frutos de grande organização do magistério e capacidade de negociação da APP-Sindicato, porém a conjuntura governista também era favorável ao contexto de negociação, pois apresentava uma plataforma política considerada progressista para a pasta da educação. (CARISSIMI, 2016, p. 181).

Em 3 de outubro de 2010, realizou-se o primeiro turno das eleições gerais no Brasil e, em 31 de outubro, o segundo turno. No Paraná, não houve segundo turno, já que o então candidato a Governador do estado, Beto Richa (PSDB), venceu seu principal concorrente, Osmar Dias (PDT), em primeiro turno, com 3.039.774 votos

(52,44% dos votos válidos).

4.2.2 Governo Beto Richa (2011-2018) e Cida Borghetti (2018-2019)

Carlos Alberto Richa, popularmente conhecido como “Beto Richa”, filho do ex-governador José Richa, foi Governador do estado por dois mandatos consecutivos. O primeiro de 2011 a 2015, tendo como vice Flávio José Arns, e o segundo de 2015 a 2018, tendo como vice Cida Borghetti. Em abril de 2018, Richa renunciou ao cargo para concorrer a uma vaga no Senado do Paraná. A partir de 7 de abril daquele ano, Cida Borghetti assumiu, tornando-se a primeira mulher a ocupar a chefia do Poder Executivo estadual paranaense.

Inicialmente, cabe destacar que as bases ideológicas e as vertentes políticas as quais Roberto Requião e Beto Richa representaram são diferentes. A linha política do Governo Roberto Requião (2003-2010) situou-se no campo centro-esquerda do espectro político, com uma agenda progressista a respeito dos direitos sociais (no entanto, pelo viés do reformismo concernente à estrutura capitalista), com forte tendência ao populismo. Já a linha política do Governo Beto Richa (2011-2018) estava no campo à direita, com uma agenda econômica ultraliberal (conservadora da estrutura capitalista). Conseqüentemente, nesse período, houve um redirecionamento na forma de administrar as políticas públicas, na orientação pedagógica do estado e no processo de negociação e avanço das reivindicações da APP-Sindicato.

O Governo Beto Richa retomou a agenda política do Governo Jaime Lerner (1995-2003), indicada pelos OIs. Assim, o protagonismo estatal no gerenciamento dos serviços públicos da gestão anterior (Governo Roberto Requião) foi substituído pelo Estado mínimo, conferindo ao setor privado poder administrativo sobre os bens e serviços públicos, para atender às necessidades mercadológicas no desenvolvimento do Sistema Capitalista.

No processo de internacionalização da economia, a função do Estado, guiado pelos preceitos democráticos recomendados pelos OIs (em específico, o BM), é garantir a **equidade** dos direitos sociais básicos, incidindo na escolarização básica como forma de controle e inserção da pobreza moderada e da pobreza extrema no âmbito das relações produtivas e de consumo. O BM preconiza que a desigualdade social é resultado das oportunidades desiguais, fator que pode ser amenizado pela

educação, já que, a partir dela, os grupos marginalizados podem ascender socialmente. Como resultado, os mais vulneráveis podem melhorar sua qualidade de vida, mediante a **oportunidade** e o **empoderamento** e, ainda, podem agir e superar os momentos de crise, com **resiliência** e **proatividade** (SOUSA, 2013).

Nas orientações do BM, as diferenças de consumo de bens privados entre países ricos, emergentes e pobres, resultam da ineficiência dos Estados nacionais em gerir suas políticas públicas. Em vista disso, os países aos quais o BM concede empréstimos devem implementar uma gestão estatal mais eficiente, com melhores resultados, o que significa eximir as responsabilidades do Estado em oferecer serviços para transferir os recursos públicos ao setor privado. É nesse âmbito que atua as avaliações, como dispositivos de monitoramento da efetivação dessa lógica mercadológica, inclusive da gestão educacional, como é o caso da gestão em questão (SOUSA, 2013).

Nas políticas educacionais, o Governo Beto Richa retomou várias orientações do BM, focalizando a Educação Básica e as avaliações de larga escala, constituindo-se em uma revisão das competências e habilidades, em que a Gestão Compartilhada do Governo Jaime Lerner deu lugar à “**Gestão para Resultados**”, tendência já observada na esfera federal durante o Governo Lula, que operou a política educacional sob influência de corporações empresariais pertencentes a grande burguesia nacional, como mencionamos no terceiro capítulo.

Os reais objetivos das avaliações externas e censitárias são atender aos propósitos do setor privado, no sentido de ampliar os negócios educacionais para a educação pública (mercantilização da educação), e ao controle ideológico da educação destinada à população. Tais escopos são evidenciados ao se analisar os atores envolvidos (ligados ao setor empresarial), como o Movimento TPE, na criação do IDEB no âmbito do PDE/MEC, por exemplo.

Na esfera estadual, o primeiro mandato do Governo Beto Richa (2011-2015) ficou marcado pela introdução da gestão de resultados, bem como pelas transferências de responsabilidades, conforme a cartilha do BM. Para modernizar a gestão pública, o BM orienta estabelecer parcerias, fortalecer as redes de proteção envolvendo toda a sociedade. A ideia é descentralizar as responsabilidades do Estado, “empoderando” as instâncias e os sujeitos, para que eles participem da gestão pública e se sintam corresponsáveis. Ademais, a categoria empoderamento está relacionada ao pressuposto de igualdade de oportunidades à proliferação da

ideologia hegemônica vinculada ao individualismo e à meritocracia. Logo, “[...] os sujeitos são convencidos que todos tiveram a oportunidade de melhorar suas vidas, se isso não aconteceu, a razão deve ser o fracasso individual, não a lógica desse modo de produção.” (SOUSA, 2013, p. 152).

De acordo com Sousa (2013), no Plano de Governo (2011-2015), Beto Richa apresentou como “visão de futuro” a integração entre governo e sociedade (convergência e sinergia), para unir forças e dividir responsabilidades. Cada sujeito deveria fazer sua parte para o desenvolvimento econômico e social do Paraná. Dessa forma, a participação da sociedade, na gestão educacional, materializou-se nas “**instâncias colegiadas**”.

Essa gestão fez duras críticas ao governo anterior e promoveu cortes de gastos públicos, redução da burocracia, descentralização, deu ênfase ao mercado e instituiu a modalidade de concessão administrativa, denominada Parcerias Público-Privadas (PPP) “Paraná Parcerias”, por meio da Lei Estadual nº 17.046/2012, de 11 de janeiro de 2012 (PARANÁ, 2012b), regulamentada pelo Decreto Estadual nº 5.272/2012, de 16 de julho de 2012 (PARANÁ, 2012c).

Para Sousa (2013, p. 100), o “Paraná Parcerias” fortaleceu o setor privado

[...] ao invés de ampliar os serviços públicos do estado. Além disso, uma cobrança excessiva pela modernização em todas as áreas para se obter a redução dos custos e os melhores resultados, o pressuposto é a transferência de responsabilidades e a culpabilização dos sujeitos que não cumprirem as metas propostas.

Seguindo essa lógica gerencial, nesse governo, para concretizar a ideia de descentralização e implementar a gestão de resultados, envolvendo a participação da sociedade e da família de modo a assumir responsabilidades, foi criado o programa “Pais Presentes na Escola”, lançado na semana pedagógica de 2012. Essa ideia também estava centrada na vigilância e no controle das instituições educativas como forma de garantir os melhores resultados (SOUSA, 2013).

Além disso, já no início do primeiro mandato, a gestão demonstrava que o seu foco estava na Educação Básica e nos resultados do IDEB. Decorrente disso, criou-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), um sistema próprio de avaliação do Estado do Paraná, cujos objetivos se atêm aos fatores associados ao desempenho dos estudantes da Educação Básica.

Na visão de Silva Junior (2016), no Plano de Governo para a educação do

então candidato Beto Richa, já se previa a criação de um sistema estadual de avaliação e a elaboração de um currículo em consonância com a proposta, ignorando as DCEs construídas na gestão de Roberto Requião. Para o autor, a intenção era romper com a agenda progressista de Requião, com a finalidade de atender às necessidades de ampliação do mercado educacional.

Para esse fim, o Governo Beto Richa demandou uma mudança na Matriz Curricular do Ensino Fundamental já no início do seu primeiro mandato, aumentando a carga horária de Língua Portuguesa e Matemática, mas diminuindo a de outras disciplinas. Nas palestras das Semanas Pedagógicas (ou Jornada de Planejamento, como são chamados os dias de reunião dos professores que acontecem no início dos primeiros e segundos semestres de cada ano letivo) de 2011 e 2012, o foco foi a avaliação, em especial, as avaliações externas. Inclusive, na primeira semana pedagógica dessa gestão, o professor José Francisco Soares, membro do Movimento TPE, do conselho consultivo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Instituto de Avaliação do México (INEE), foi convidado a palestrar (SILVA JUNIOR, 2016).

A SEED também elaborou o *Cadernos de Expectativas de Aprendizagem*, como estratégia de “implementação” das DCEs, mas, em essência, deixava as Diretrizes em segundo plano (SILVA JUNIOR, 2016), fato que provavelmente contribuiu para que os professores tivessem um acesso ainda mais reduzido ao Referencial Marxista/PHC, pois, apesar do caráter eclético das DCEs, elas contêm a concepção de sociedade, de educação e de ser humano calcada no materialismo histórico-dialético.

Silva Júnior (2016) considera que o foco na formação geral do “aluno-trabalhador” e nas avaliações de larga escala da gestão apontava para a tendência de formação restrita ao mercado de trabalho, em consonância com a demanda do setor produtivo regional. Portanto, esse governo retomou a pedagogia das competências.

Lazaroto (2021) destaca, nessa conjuntura, o “Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná”, uma iniciativa do Governo Beto Richa, que, por meio da Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral (SEPL/CDG), estabeleceu um acordo bilateral com o BM. O Projeto Multissetorial teve como referência as Metas do Governo para o período de 2011 a 2014 e o Plano Plurianual, que compreendeu o período de 2012 a 2015. Para a educação, foram

apresentados os programas: (i) Renova Escola, objetivando a melhoria da infraestrutura física das escolas; (ii) Sistema de Avaliação da Aprendizagem, para coletar evidências e desenvolver o planejamento pedagógico; (iii) Programa Formação em Ação, com propósito de oportunizar “aperfeiçoamento profissional” aos professores e técnicos da educação. No **Quadro 7**, demonstramos as estratégias do Programa de Formação em Ação para atingir ao seu objetivo na formação continuada.

Quadro 7 - Estratégias do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná para a Formação Continuada de Professores

| Estratégias | Resultados Preliminares |
|--|---|
| Realização de oficinas de atualização dos conhecimentos e práticas para professores e técnicos da educação | Aperfeiçoamento a atualização do conhecimento para professores e técnicos em oficinas de 8 horas semestrais |
| Oferta do PDE | Aprofundamento do conhecimento teórico, metodológico e científico |
| Realização das atividades do PDE | Aprofundamento do conhecimento didático e de uso de tecnologias |
| Implementação do Projeto do PDE na escola | Disseminação em sala de aula, do conhecimento adquirido |
| Produção científica e didático-pedagógica do PDE | Articulação entre a teoria e a prática |

Fonte: Lazaroto (2021, p. 61).

A respeito da oferta do PDE/PR, a disponibilidade de vagas passou a ser ajustada mediante o disposto no Artigo 7º da Lei Complementar nº 130/2010 (PARANÁ, 2010b) - 3% do número de cargos efetivos do QPM⁷⁸. No **Quadro 8**, enfatizamos a distribuição por Áreas/Disciplinas da Turma 2012-2013 (primeira turma constituída após a regulamentação do Programa como Política Pública, sendo, também, a primeira turma ingressa na Gestão de Beto Richa).

Quadro 8 - Número de vagas do PDE/PR por Área/Disciplina (Turma 2012-2013)

| Nº Área/Disciplina | Área/Disciplina | *Vagas resguardadas | Vagas disponibilizadas | Total |
|---------------------------|------------------------|----------------------------|-------------------------------|--------------|
| 1 | Arte | 1 | 58 | 59 |
| 2 | Biologia | 1 | 56 | 57 |

⁷⁸ Considerando o QPM, o estado do Paraná tem atualmente 38.580 professores e pedagogos atuando na educação (SEED, [20--]b).

| | | | | |
|----|--|-----------|--------------|--------------|
| 3 | Ciências | 2 | 169 | 171 |
| 4 | Educação Profissional e Formação de Docentes | 0 | 35 | 35 |
| 5 | Educação Especial | 1 | 55 | 56 |
| 6 | Educação Física | 4 | 150 | 154 |
| 7 | Filosofia** | 0 | 8 | 8 |
| 8 | Física | 0 | 33 | 33 |
| 9 | Geografia | 1 | 138 | 139 |
| 10 | Gestão Escolar | 1 | 74 | 75 |
| 11 | História | 0 | 180 | 180 |
| 12 | Língua Portuguesa | 6 | 348 | 354 |
| 13 | Língua Estrangeira Moderna | 1 | 145 | 146 |
| 14 | Matemática | 2 | 296 | 298 |
| 15 | Pedagogia | 2 | 190 | 192 |
| 16 | Química | 0 | 40 | 40 |
| 17 | Sociologia | 0 | 3 | 3 |
| | Total de Vagas | 22 | 1.978 | 2.000 |

* **Vagas resguardadas** - Vagas para Professores PDE de turmas anteriores e que, por motivos legais, não puderam participar das atividades do Programa, conforme determina a Lei nº 130/2010.

** As vagas de Filosofia incluem também as de Ensino Religioso.

Fonte: Paraná (2011, p. 3-4).

Com relação à seleção dos candidatos a Professor PDE, a SEED manteve o formato do PSI da Turma 2010-2011 (última antes da regulamentação) nessa e nas edições seguintes. No **Quadro 9**, apresentamos as informações resumidas sobre os Processos Seletivos realizados entre 2011 e 2014 (o processo de 2014 selecionou a Turma 2016-2017, última turma constituída antes da descontinuidade do Programa, como já citamos na introdução deste capítulo).

Quadro 9 - Processo Seletivo do PDE/PR (2011-2014)

| Ano | Ato Legal | Vagas | Execução | Critério de Inscrição | Formas de Seleção/Critérios de Ingresso | Turma |
|-----|-----------|-------|----------|-----------------------|---|-------|
|-----|-----------|-------|----------|-----------------------|---|-------|

| | | | | | | |
|------|------------------------------|-------|---------|--|---|-----------|
| 2011 | Edital nº 66/2011 - DG/SEED | 2.000 | SEED/PR | Professores do QPM, Nível II, nas Classes 8 a 11 | PSI: 1. Análise da Ficha Funcional, considerando: a) Carga horária de cursos e docências, realizados no período de 01/07/2006 a 30/06/2011; b) Participação no GTR 2010; c) Tempo de serviço no QPM e a Classe que se encontra no Nível II. 2. Apresentação de titulação | 2012-2013 |
| 2012 | Edital nº 132/2012 - GS/SEED | 2.000 | SEED/PR | Professores do QPM, Nível II, nas Classes 8 a 11 | PSI: 1. Análise da Ficha Funcional, considerando: a) Carga horária de cursos e docências, realizados no período de 01/07/2007 a 30/06/2012; b) Participação no GTR 2011, ocorrido em 2012; c) Tempo de serviço no QPM e a Classe que se encontra no Nível II. 2. Apresentação de titulação | 2013-2014 |
| 2013 | Edital nº 176/2013 - GS/SEED | 2.000 | SEED/PR | Professores do QPM, Nível II, nas Classes 8 a 11 | PSI: 1. Análise da Ficha Funcional, considerando: a) Carga horária de cursos e docências, realizados no período de 01/07/2008 a 30/06/2013; b) Participação no GTR 2012, ocorrido em 2013; c) Tempo de serviço no QPM e a Classe que se encontra no Nível II. 2. Apresentação de titulação | 2014-2016 |
| 2014 | Edital nº 92/2014 – GS/SEED | 2.000 | SEED/PR | Professores do QPM, Nível II, nas Classes 8 a 11 | PSI: 1. Análise da Ficha Funcional, considerando: a) Carga horária de cursos e docências, realizados no período de 01/07/2009 a 30/06/2014; b) Participação no GTR 2013, ocorrido em 2014; c) Tempo de serviço no QPM e a Classe que se encontra no Nível II. 2. Apresentação de | 2016-2017 |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|-----------|--|
| | | | | | titulação | |
|--|--|--|--|--|-----------|--|

Fonte: Organizado pela autora com base em Paraná (2011a, 2012d, 2013a, 2014a).

Nos editais específicos para a realização dos Processos Seletivos de constituição de cada nova turma, passou-se a explicitar os critérios de inscrição dos professores do QPM, Nível II, Classe 8 a 11, com algumas restrições, baseando-se na Lei Complementar nº 130/2010 (PARANÁ, 2010b), conforme sintetizamos no **Quadro 10**.

Quadro 10 - Critérios de Inscrição para os professores do QPM, Nível II, Classe 8 a 11, no Processo Seletivo do PDE/PR (2011-2014)

| Ano | Ato Legal | Não poderiam se inscrever | Turma |
|------|------------------------------|---|-----------|
| 2011 | Edital nº 66/2011 - DG/SEED | 1) Professores com aposentadoria compulsória prevista para ocorrer durante os 24 meses de sua participação no Programa, e nos 15 meses seguintes correspondentes ao período de seu afastamento para o PDE/PR; 2) Professores em Licença sem Vencimento. | 2012-2013 |
| 2012 | Edital nº 132/2012 - GS/SEED | 1) Professores com aposentadoria compulsória prevista para ocorrer durante os 24 meses de sua participação no Programa, e nos 15 meses seguintes correspondentes ao período de seu afastamento para o PDE/PR. | 2013-2014 |
| 2013 | Edital nº 176/2013 - GS/SEED | 1) Professores com aposentadoria compulsória prevista para ocorrer durante os 24 meses de sua participação no Programa, e nos 15 meses seguintes correspondentes ao período de seu afastamento para o PDE/PR; 2) Professores que estavam em afastamento para estudos de mestrado ou doutorado ou que o término do afastamento tenha ocorrido nos 2 anos antecedentes ao edital, sem que houvesse apresentação do Diploma. | 2014-2015 |
| 2014 | Edital nº 92/2014 – GS/SEED | 1) Professores com aposentadoria compulsória prevista para ocorrer durante os 24 meses de sua participação no Programa, e nos 15 meses seguintes correspondentes ao período de seu afastamento para o PDE/PR; 2) Professores que estavam em afastamento para estudos de mestrado ou doutorado ou que o término do afastamento tenha ocorrido nos 2 anos antecedentes ao edital, sem que houvesse apresentação do Diploma; 3) Professores excluídos ou desistentes do Programa que não tenham cumprido o prazo que o impediria de participar do PSI. | 2016-2017 |

Fonte: Organizado pela autora com base em Paraná (2011a, 2012d, 2013a, 2014a).

Portanto, com a regulamentação do PDE/PR como Política Pública, por um lado, ampliaram-se as possibilidades de ingresso de professores do QPM, Nível II, a partir da inserção das Classes 8, 9 e 10, mas, por outro, alguns professores foram temporariamente impossibilitados de participar do Processo Seletivo, como

apresentamos no quadro anterior. Há ainda os professores com padrão de 20h que cumpriam jornada de 40h complementadas com aulas extraordinárias que não se animaram em participar, pois não havia a garantia de afastamento sobre as 40h, conforme já mencionamos na subseção anterior.

Além de que, se a APP-Sindicato conseguiu negociar a regulamentação do PDE/PR como Política Pública de caráter permanente para evitar que o Programa fosse descontinuado (descontinuidade que ocorreu de qualquer forma) com a iminente troca de governos, sob outra perspectiva, abriram-se brechas legais para os gestores implantarem medidas pouco populares, sem diálogo com a categoria.

É relevante salientar que, no início do primeiro mandato do Governo Beto Richa (2011-2014), segundo Mei (2020), havia um certo espaço para negociação. Algumas ações do Poder Executivo estadual encaminharam-se para a valorização docente, como a aplicação da Lei do Piso e o pagamento do reajuste salarial aos servidores.

A questão da equiparação salarial entre os professores e os servidores públicos com o mesmo nível de formação foi uma das grandes pautas da APP-Sindicato com campanha iniciada em 2006 durante a gestão de Roberto Requião. Essa agenda se efetivou no Governo Beto Richa, porém, não sem pressões dos trabalhadores e, também, por ter sido assumida na campanha eleitoral de Richa como um compromisso de sua gestão. Outro ponto é que nesse governo ocorreu apenas uma oferta de concurso e com poucas nomeações em comparação às realizadas no governo anterior (CARISSIMI, 2016).

Em abril de 2014, ocorreram várias trocas nas secretarias do estado, como foi o caso da SEED. Com a saída do então vice-governador e Secretário de Estado da Educação, Flávio Arns, o assessor especial da pasta desde 2011, Paulo Afonso Schmidt, assumiu. Nesse contexto, a relação Professor-Estado começou a ficar bastante complicada. O sindicato precisou realizar diversas ações mais enérgicas a fim de conseguir os objetivos da categoria. Naquele ano, duas grandes greves foram organizadas, uma para efetivação da jornada de 1/3 de hora-atividade e outra para pagamento das promoções e progressões em atraso dos trabalhadores da educação. Para Carissimi (2016, p. 181),

No governo Beto Richa, a capacidade de negociação e mobilização é reorganizada, pois avanços significativos como a implantação de

35% de hora atividade na jornada de trabalho do professor, somente ocorrem mediante a mobilizações mais intensas da categoria, como por exemplo, a campanha “Hora atividade pra valer” que aconteceu a partir da organização dos trabalhadores e à revelia da determinação do governo e também por causa da greve de uma semana realizada em abril de 2014.

Em 5 de outubro de 2014, realizou-se o primeiro turno das eleições gerais no Brasil e, em 26 de outubro, o segundo turno. No Paraná, Beto Richa foi reeleito Governador do estado no primeiro turno, com 3.301.322 votos (55,63% dos votos válidos), vencendo fortes candidatos como o ex-governador Roberto Requião (à época do PMDB), segundo mais votado (27,56% dos votos válidos), e Gleisi Helena Hoffmann (PT), terceira mais votada (14,87% dos votos válidos).

Logo após as eleições, os embates entre Professor-Estado se intensificaram:

Na transição para o segundo mandato, algumas leis aprovadas após a eleição, ainda em 2014, acentuam conflitos entre o governo e os professores. Na época, o governo havia enviado um pacote de medidas para equilibrar as contas do Estado, o que incluía o corte de benefícios dos servidores públicos, além das questões da previdência. O chamado “pacotão” foi enviado à Assembleia Legislativa por meio de dois projetos de lei. O projeto foi protocolado em 4 de fevereiro de 2015 e votado em regime de urgência, o que causou questionamentos logo no início. (MEI, 2020, p. 11).

Em decorrência disso, como ocorreu em 2014, outras duas grandes greves foram organizadas em 2015:

A primeira greve de 2015 durou aproximadamente 30 dias e foi uma estratégia da APP-Sindicato com demais sindicatos de servidores públicos para manutenção do fundo previdenciário da Paraná Previdência e, em especial, para manter a estrutura do plano de carreira dos professores e o porte das escolas, com a ocupação da ALEP pelos servidores públicos, o projeto foi retirado da pauta do legislativo, pelo menos naquele momento. Já a segunda greve de 2015, ocorrida em abril, foi fruto da tentativa de barrar novamente a alteração do regime previdenciário dos servidores públicos, via ocupação da ALEP, porém tal intento foi reprimido com forte uso de aparato policial, o resultado foram centenas de servidores feridos, outra tragédia registrada na história do magistério paranaense e a aprovação por ampla maioria da ALEP do saque da Paraná Previdência pelo governo. (CARISSIMI, 2015, p. 182).

O dia em que ocorreu a forte repressão ficou marcado como “o massacre de 29 de abril de 2015”. Na continuidade da greve, Carissimi (2015, p.183) descreve

que:

[...] o que esteve em debate foi o pagamento da data-base e a recomposição do índice inflacionário (8,17%), que não foi atendido pelo governo, o qual, primeiramente, não havia apresentado nenhuma proposta e após mais de 30 dias de greve apresentou, por meio das lideranças do governo e da ALEP, Romanelli (PMDB) e Traiano (PSDB), uma proposta de 3,45%, muito inferior a recuperação da inflação do período. Mesmo assim, a APP-Sindicato decidiu em assembleia histórica com mais de 10 mil trabalhadores da educação encerrar a greve, não por aceitar a reposição do índice inflacionário, mas por entender que o momento não era mais propício para a continuidade da greve frente à sociedade, tratou-se de um recuo estratégico, pois se a greve fosse mantida, não continuaria com a mesma intensidade entre a base.

Percebendo muitos adoecimentos após o fim da greve, Tadiotto (2019) desenvolveu uma pesquisa para compreender, sobretudo, como os professores saíram do movimento grevista. No decorrer da análise, que envolveu entrevistas feitas em 2016, 2017 e 2018, a autora constatou que o acontecimento continuava latente e que os professores estavam vivenciando tudo o que restou da greve. Ela escreve que: “As sensações do que viveram aquele momento são múltiplas, porém, em comum havia uma dor tremenda, o sentimento de perda [...]. Junto da perda significativa de direitos, evidenciam-se outras, como a identificação política, e a esperança com a educação.” (TADIOTTO, 2019, p. 119).

Os professores estavam desgastados e adoecidos; sentiam-se desacreditados e derrotados e, ainda, estavam divididos internamente. Nesse sentido, além das confrontações e das perdas de direitos, cabe destacar os conflitos internos da categoria. Para Tadiotto (2019, p. 119), os custos para sustentar a greve foram altos, tanto econômica quanto psicologicamente:

A greve pode se desestruturar em casa com a falta de apoio dos familiares, na comunidade ao exercerem pressões e contribuindo para a estigmatização do docente. Com os colegas, que, por diversos fatores surgem conflitos que desestabiliza o trabalhador e tornando o local de trabalho um lugar degradante. E, com o Estado, este que por sua vez tem como compromisso, atender as necessidades e exigências daqueles que representam a educação, porém, assume um papel irresponsável, que usa da violência física e simbólica em prol de seus interesses.

A pesquisadora identificou como agravantes o posicionamento e as ações

cometidas pelos colegas que descaracterizam o movimento grevista, mesmo diante do fatídico dia do massacre de 29 de abril de 2015, fato que se repercutiu na divisão da categoria. Por isso, concordamos com Tadiotto (2019), ao afirmar que é necessária uma maior atuação do sindicato dos professores no trabalho de formação política da categoria e, juntamente dos docentes, buscar uma maior aproximação com a comunidade para desmascarar os verdadeiros inimigos dos trabalhadores.

Em suma, o segundo mandato do Governo Beto Richa (2015-2018) ficou marcado pela truculência contra os professores e uma gestão antisindical. Com o aprofundamento da crise estrutural do capitalismo, os ataques direcionados à educação e à escola pública tornam-se cada vez mais intensos. O projeto de desmonte do Estado pela destruição dos serviços públicos promovido pelo modelo econômico ultraliberal, no caso do PDE/PR, é identificado pela não oferta de novas vagas durante todo o segundo mandato de Beto Richa. Além disso, a partir de 2015, o Ministério Público (MP) atuou em distintas ações, envolvendo nomes fortes do Governo Beto Richa, familiares e pessoas ligadas ao então Governador.

A Operação Voldemort, deflagrada em março 2015, que prendeu um primo de Beto Richa, apurou o desvio de recursos públicos para obter contratos, mediante fraude em licitações, para prestação de serviços de manutenção aos veículos oficiais do Estado, na região de Londrina (GONÇALVES, 2015). Simultaneamente, foi deflagrada a Operação Publicano, que investigou a organização criminosa formada por auditores fiscais da Receita Estadual, contadores e empresários que se uniram para facilitar a sonegação fiscal mediante o pagamento de propina (GALINDO, 2015). Em 2016, a Operação Quadro Negro apurou um grande caso de corrupção ativa, peculato e desvios de verbas públicas de obras de reforma, de ampliação e de construção de escolas estaduais do Paraná (ANÍBAL, 2017).

A maioria das denúncias apontava que parte das verbas oriundas desses esquemas criminosos foi repassada para campanhas eleitorais de Beto Richa. Ademais, em 2017, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) autorizou um inquérito para investigar Beto Richa, apontando irregularidades no Porto de Paranaguá (OLIVEIRA, 2017). Essa investigação tem relação com a Operação Superagui, desencadeada em 2015, que investigou licenciamentos ambientais em Paranaguá, verificando fraude e corrupção por meio do recebimento de dinheiro para a emissão de pareceres e licenças ambientais em áreas protegidas a pedido de empresários.

Em março de 2016, o nome de Beto Richa apareceu na lista vazada da Odebrecht (PADILHA, 2016) e, em dezembro do mesmo ano, foi delatado por Benedicto Júnior, ex-presidente da Odebrecht Infraestrutura, e por Valter Lana, ex-executivo da Odebrecht Infraestrutura na Região Sul. Segundo os delatores, Beto Richa recebeu cerca de R\$ 3,5 milhões em propina para campanha (DELAÇÕES, 2017). Seu irmão, Pepe Richa, também foi citado na delação, bem como nas da JBS, divulgadas em 2017 (GARCIA, 2017). A partir do início de 2018, Beto Richa passou a ser alvo das investigações da Lava Jato.

O ex-governador foi preso em três ocasiões: 1º) em setembro de 2018, pela Operação Rádio Patrulha, do MP do Paraná, que investigou suspeitas de corrupção em um programa de recuperação de estradas rurais. Com a detenção, Beto Richa abandonou a candidatura ao Senado; 2º) em janeiro de 2019, pela Operação Integração, 55ª fase da Lava Jato, que apurou indícios de corrupção em contratos das concessionárias de pedágio; 3º) em março de 2019, pela Operação Quadro Negro, do MP do Paraná. As três prisões somaram 30 dias de detenção (HISING, 2022).

Em abril de 2018, Cida Borghetti assumiu o governo do Paraná e, seguindo a linha de Beto Richa e do governo federal (Michel Temer) de desvalorização do magistério, descumpriu a Lei nº 15.512, que estipula para todo o dia 1º de maio a aplicação do reajuste anual aos trabalhadores da educação do Paraná, acumulando uma defasagem salarial de aproximadamente 12% em um período de três anos, sem o pagamento da data-base. Na esteira das medidas de arrocho salarial, finalizou sua breve gestão recusando-se a conceder o aumento de 2,76% que já havia sido negociado com o Fórum Estadual dos Servidores (SARAVALLI, 2019).

Nesse contexto de regressão, de ataques aos direitos da classe trabalhadora e de desmonte da educação pública, Orso (2020) pontua que o autoritarismo e o desrespeito à democracia não são uma exclusividade dos governos de Beto Richa, de Temer e de Bolsonaro. Em 2020, o governador Ratinho Jr. (2019-atual) aprovou o Projeto de Lei nº 565/2020, que altera as regras do processo de eleição para escolha de diretores das escolas estaduais, permitindo ao governo intervir nos processos eletivos. Alguns dias depois, em entrevista à rádio Jovem Pan, Ratinho Jr. se vangloriava dizendo que havia ganho todas as guerras contra o sindicato dos professores. Para o autor, “[...] seu projeto não é em defesa da educação e dos profissionais da educação do Paraná, mas sim derrotar as entidades sindicais e, em

especial, a APP-Sindicato.” (ORSO, 2020, p. 49).

Ratinho Jr., que compôs o Governo Beto Richa entre janeiro de 2015 até setembro de 2017 como Secretário de Estado do Desenvolvimento Urbano, em 2021, já na condição de governador do estado do Paraná, enviou uma proposta para retomar o PDE/PR sem discussão com a categoria (APP-SINDICATO, [20--]b). A proposição foi decretada e sancionada em dezembro de 2021, por meio da Lei Complementar nº 241 (PARANÁ, 2021b), que altera a Lei nº 130/2010. Destacamos as seguintes mudanças quanto: (i) à forma de seleção ao ingresso no Programa, que passa a ser por meio de prova objetiva e, quando previsto em edital, aplicação de prova didática aos classificados na prova objetiva; (ii) ao não afastamento do Professor PDE, que deverá continuar a exercer suas atividades de docência na escola e/ou prestar serviços na SEED-NRE, tendo em vista que todo o Programa será ofertado a distância.

Na busca por informações sobre o PDE/PR, realizamos levantamentos nos repositórios digitais de teses e dissertações brasileiras. Na BDTD, utilizamos os termos-chaves “Programa de Desenvolvimento Educacional” e “PDE”⁷⁹. Após o refinamento das buscas, selecionamos 38 trabalhos que abordam o PDE do Paraná, nas seguintes áreas/temas: EaD, Educação Ambiental, Educação Física, Educação Inclusiva, Educação Popular, Física, Formação Continuada, Geografia, Gestão Escolar, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Pedagogia, Políticas Públicas, Química e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Apesar de compreendermos que o conhecimento não deve ser segmentado, pelo critério de viabilidade referente a recursos humanos e tempo disponível, realizamos uma *Pré-Leitura*, como preconiza Cervo, Bervian e Silva (2007), e selecionamos os trabalhos considerando as áreas e os temas mais pertinentes à nossa pesquisa. No **Quadro 11**, demonstramos os trabalhos selecionados nesse processo.

⁷⁹ A respeito da palavra-chave “PDE”, devido ao PDE do MEC (e outros programas que utilizam essa sigla), tivemos que analisar o título e o resumo de todos os trabalhos para descartar os que não se referem ao PDE do Paraná.

Quadro 11 - Levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTB) sobre o PDE/PR após a aplicação do Critério de Seleção

| Ano | Título | Autor | Tipo do Documento |
|------|--|-------------------------------------|-------------------|
| 2009 | <i>Investigação da Proposta de Implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná</i> | Renato Fiorin | Dissertação |
| 2012 | <i>O Processo de Formulação e Implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE): reflexão sobre uma política pública de formação continuada de professores no estado do Paraná</i> | Simone Rebello Bergman | Dissertação |
| 2012 | <i>Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE/PR (2007-2009): um estudo sobre transformações e permanências</i> | Ester Hinterlang de Barros Possi | Dissertação |
| 2015 | <i>Política Pública de Formação Continuada do Professor: o PDE no Paraná - Implicações no Trabalho Docente</i> | Janaina Aparecida de Mattos Almeida | Tese |
| 2017 | <i>O Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR): permanência e avanço em relação às políticas de formação continuada dos anos 1990</i> | Luzia Franco Duarte | Dissertação |
| 2018 | <i>Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE): contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná</i> | Reginaldo Peixoto | Tese |
| 2019 | <i>O PDE e a Educação Popular: a presença dos conceitos de Educação Popular e da Pedagogia Histórico-Crítica nas produções do PDE/PR NRE/FB 2007 – 2016 – o caso do Colégio Léo Flach de Francisco Beltrão/PR</i> | Edna Goretti Menegatti Mocellin | Dissertação |
| 2019 | <i>Plano de Carreira e Política de Formação Continuada para os Profissionais da Educação da Rede Pública de Educação do Paraná: uma análise do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE no período de 2004 a 2019</i> | Ademir Saravalli | Dissertação |
| 2021 | <i>A Formação Continuada do Professor Pedagogo no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), de</i> | Elaine Lazaroto | Dissertação |

Fonte: Organizado pela autora com base na BDTB.

Como podemos observar no quadro, em nossa busca, encontramos apenas um trabalho que trata sobre o PDE/PR abordando a Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se da dissertação de Mocellin (2019), na qual a autora evidenciou como a educação popular se apresentou nas produções dos Professores PDE. Para tanto, realizou um levantamento nos cadernos sinopses das produções do Programa, a partir de algumas palavras-chaves que fazem referência a uma educação popular, tais como: Educação Popular, Escola Pública, Formação Continuada, Pedagogia Histórico-Crítica, Classes Populares, Educação e Emancipação. O resultado desse

levantamento demonstrou que os conceitos que caracterizam uma educação popular aparecem muito pouco nos títulos dos resumos das produções do PDE/PR, conforme podemos verificar no **Quadro 12**.

Quadro 12 - Presença de conceitos nos títulos das Produções PDE/PR (2007-2018)

| Palavra-Chave | Turma 2007-2008 | Turma 2008-2009 | Turma 2009-2010 | Turma 2010-2011 | Turma 2012-2013 | Turma 2013-2014 | Turma 2014-2015 | Turma 2016-2017 | Total |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------|
| Educação Popular | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Escola Pública | 7 | 9 | 28 | 16 | 14 | 15 | 12 | 18 | 119 |
| Formação Continuada | 17 | 53 | 134 | 83 | 78 | 79 | 94 | 86 | 624 |
| Pedagogia Histórico-Crítica | 3 | 10 | 14 | 11 | 5 | 8 | 9 | 8 | 68 |
| Classes Populares | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Educação e Emancipação | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: Mocellin (2019, p. 145).

A dissertação mencionada foi bastante pertinente ao nosso objeto de pesquisa geral. A presença irrisória do conceito “Pedagogia Histórico-Crítica” nos títulos das produções do PDE/PR (2007-2018), como ressaltou a autora, comparando-se à vasta quantidade de produções elaboradas (cerca de 30 mil) em oito edições do Programa, forneceu-nos indicativos de que as condições de estudo da PHC, por meio do PDE/PR, não foram efetivamente viabilizadas. Então, propusemo-nos a realizar um levantamento mais específico nos Cadernos Sinopses das produções do Programa, buscando identificar e quantificar o maior número possível de trabalhos que abordam explicitamente a PHC, bem como averiguar o nível de apropriação teórica apresentadas nessas produções em relação à concepção histórico-crítica. Os resultados da investigação empregada para atingir a esses objetivos constam no próximo e último capítulo.

5 A PHC COMO TEMA DE ESTUDOS NAS ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICAS DO PDE/PR (2007-2018)

O recorte temporal do nosso objeto de pesquisa particular - 2007 a 2018 - abrange oito edições do PDE/PR. Nesse período, como delineamos no capítulo anterior, as atividades formativas do curso foram organizadas mediante o Plano Integrado de Formação Continuada, estruturado em três eixos: Eixo I - Atividades de Integração Teórico-Práticas; Eixo II - Atividades de Aprofundamento Teórico; Eixo III - Atividades Didático-Pedagógicas com Utilização de Suporte Tecnológico. Todas essas atividades deveriam ser desenvolvidas pelos cursistas no prazo de dois anos.

O Eixo I compreendia a elaboração das produções teóricas do Professor PDE, sob supervisão do Professor Orientador na IES, para a Intervenção Pedagógica na Escola e para o Trabalho de Conclusão do Curso (Artigo Científico). E como parte das atividades formativas que ocorriam no 1º ano do curso, o Professor PDE deveria elaborar o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, a partir da delimitação da situação-problema, seguida da justificativa, dos objetivos, da fundamentação teórica, das estratégias de ação, do cronograma e das referências. Assim, no segundo período do 1º ano, o Professor PDE deveria organizar a Produção Didático-Pedagógica, consistindo na elaboração intencional de um material didático como estratégia metodológica para garantir a aplicabilidade do seu Projeto na realidade escolar (PARANÁ, 2016b).

No terceiro período (2º ano) do curso, como parte das atividades formativas, ocorria a Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, de preferência, no estabelecimento de ensino de lotação do Professor PDE. A efetivação do projeto visava a enfrentar e a contribuir para a superação das fragilidades e dos problemas apontados pelo cursista no ensino de sua Área/Disciplina na escola, investigados no seu tema de estudo, com a finalidade de promover a melhoria qualitativa do ensino e da aprendizagem na escola de execução do Projeto (PARANÁ, 2016b).

Como critério de conclusão do curso, o Professor PDE deveria apresentar uma produção final na forma de artigo, no quarto e último período (2º ano), contemplando, entre outras questões: a problemática estudada; os dados coletados em sua implementação, com uma respectiva análise consistente; e a conclusão representando a dimensão do trabalho desenvolvido no ambiente escolar, como

também as contribuições das discussões do GTR (PARANÁ, 2016b).

As produções do PDE/PR foram divulgadas e podem ser acessadas no *Portal Dia a Dia Educação*, da SEED/PR, na série “Cadernos PDE”, organizada em dois volumes, contendo os Artigos Científicos (Volume I) e as Produções Didático-Pedagógicas (Volume II). No Portal, também podemos acessar os “Cadernos Sinopses”, que reúnem os resumos de todas as produções separadamente por ano e por Área/Disciplina.

Portanto, o foco deste capítulo é identificar a quantidade de produções do PDE/PR que abordam explicitamente a PHC, sumarizando os artigos do Programa que trazem essa pedagogia nas discussões do tema principal, no período de 2007 a 2018. A fim de atender a esse objetivo, nas seções a seguir, apresentamos a metodologia utilizada na coleta de dados, os resultados obtidos e a discussão da pesquisa realizada nos Cadernos Sinopses e nos Cadernos PDE - Volume I (Artigos Científicos).

5.1 RESULTADOS DO LEVANTAMENTO REALIZADO NOS CADERNOS SINOPSES DAS PRODUÇÕES PDE/PR

Para definir em que medida ocorreu a incorporação temática da PHC nas produções do PDE/PR, construídas e publicadas entre 2007 e 2018, realizamos um levantamento nos Cadernos Sinopses, nas edições: 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014 e 2016. Na busca, utilizamos os termos-chave “histórico-crítica” (com hífen) e “histórico crítica” (sem hífen), considerando a ocorrência do termo categorizado nos seguintes elementos da ficha de identificação das produções: título, palavras-chave e resumo. Organizamos os resultados da pesquisa por ano/turma e por Área/Disciplina.

Aclaramos que, por realizarmos a constituição dos dados a partir dos termos-chave “histórico-crítica” e “histórico crítica”, e por considerarmos a ocorrência dos termos categorizados nas palavras-chave, tal qual nos títulos e nos resumos das fichas de identificação das produções, os resultados do nosso levantamento, em relação aos apresentados por Mocellin (2019), são menos reduzidos por englobar uma quantidade maior de trabalhos relacionados à PHC, e não só apenas aqueles intitulados “Pedagogia Histórico-Crítica”.

Após a identificação dos trabalhos que indicam que houve a incorporação

temática da PHC no conteúdo completo, por conter a ocorrência dos termos-chaves “histórico-crítica” e “histórico crítica” na ficha de identificação da produção, selecionamos o material para realizar a leitura. Para selecionar as amostras, aplicamos o Critério de Inclusão e de Exclusão. Excluimos as Produções Didático-Pedagógicas (Cadernos PDE – Volume II) e incluímos os Artigos Científicos (Cadernos PDE – Volume I) com menção direta aos termos-chave “Pedagogia Histórico-Crítica” (com hífen) e “Pedagogia Histórico Crítica” (sem hífen) no título do artigo.

Os resultados desse processo investigativo constam nas subseções seguintes, com sua posterior discussão.

5.1.1 Turma 2007-2008

Na primeira edição do PDE/PR, foram disponibilizadas 1.200 vagas, compondo-se a Turma 2007-2008, selecionada no ano de 2006. As atividades do Plano Integrado foram previstas para serem iniciadas em março de 2007 e concluídas em dezembro de 2008, com carga horária total de 808h. Essa turma produziu 1.151 Produções Didático-Pedagógicas e 1.135 Artigos Científicos, totalizando 2.286 trabalhos publicados.

Na **Tabela 5**, demonstramos os resultados do levantamento realizado nos Cadernos Sinopses - Edição 2007, especificados por Área/Disciplina. Identificamos 14 ocorrências dos termos-chave no total das sinopses.

Tabela 5 - Ocorrência dos termos-chave “histórico-crítica” e “histórico crítica” nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (Turma 2007-2008)

| Área/Disciplina | Nº de Produções Publicadas | Nº de ocorrências |
|----------------------------|----------------------------|-------------------|
| Arte | 4 | - |
| Biologia | 66 | - |
| Ciências | 157 | - |
| Disciplinas Técnicas* | 18 | 1 |
| Educação Especial | 107 | - |
| Educação Física | 193 | 1 |
| Filosofia | 6 | - |
| Física | 18 | - |
| Geografia | 180 | 1 |
| Gestão Escolar | 108 | 2 |
| História | 240 | - |
| Língua Estrangeira Moderna | 162 | 1 |
| Língua Portuguesa | 433 | 1 |

| | | |
|--------------|--------------|-----------|
| Matemática | 294 | - |
| Pedagogia | 264 | 7 |
| Química | 32 | - |
| Sociologia | 4 | - |
| Total | 2.286 | 14 |

*A nomenclatura “Disciplinas Técnicas” foi utilizada entre 2007 e 2010. A partir de 2012 passou a ser utilizada a nomenclatura “Educação Profissional e Formação de Docentes”, conforme Edital nº 132/12 – GS/SEED.

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do Portal *Dia a Dia Educação*.

No **Quadro 13**, apresentamos uma Ficha de Identificação do trabalho selecionado para a leitura completa após a aplicação dos critérios de inclusão e de exclusão. Trata-se de um único artigo da Área de Pedagogia.

Quadro 13 - Artigo Científico do PDE/PR (Turma 2007-2008) sobre a PHC após aplicação dos Critérios de Seleção

| ARTIGO 1 |
|---|
| Disciplina/Área: Pedagogia |
| Título: Desafios da didática na perspectiva da pedagogia histórico-crítica |
| Professor PDE: Viviane Ziemmer Magalhães Pimenta |
| Orientador: Edmilson Lenardão |
| Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Londrina |

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do Portal *Dia a Dia Educação*.

5.1.2 Turma 2008-2009

Na segunda edição do PDE/PR, também foram disponibilizadas 1.200 vagas, constituindo-se a Turma 2008-2009, selecionada em 2007. As atividades do Plano Integrado foram previstas para serem iniciadas em março de 2008 e concluídas em dezembro de 2009, com carga horária total de 952h. A turma produziu 1.255 Produções Didático-Pedagógicas e 1.252 Artigos Científicos, totalizando 2.507 trabalhos publicados.

Na **Tabela 6**, demonstramos os resultados do levantamento realizado nos Cadernos Sinopses - Edição 2008, especificados por Área/Disciplina. Identificamos 79 ocorrências dos termos-chave no total das sinopses.

Tabela 6 - Ocorrência dos termos-chave “histórico-crítica” e “histórico crítica” nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (Turma 2008-2009)

| Área/Disciplina | Nº de Produções Publicadas | Nº de ocorrências |
|----------------------------|----------------------------|-------------------|
| Arte | 131 | 2 |
| Biologia | 80 | 5 |
| Ciências | 235 | 10 |
| Disciplinas Técnicas | 22 | 1 |
| Educação Especial | 134 | 2 |
| Educação Física | 256 | 16 |
| Filosofia | 0 | - |
| Física | 24 | - |
| Geografia | 116 | 2 |
| Gestão Escolar | 130 | 5 |
| História | 288 | 2 |
| Língua Estrangeira Moderna | 214 | 3 |
| Língua Portuguesa | 125 | - |
| Matemática | 300 | 2 |
| Pedagogia | 390 | 28 |
| Química | 60 | 1 |
| Sociologia | 2 | - |
| Total | 2.507 | 79 |

Fonte: Organizado pela autora com base no Portal *Dia a Dia Educação*.

No **Quadro 14**, apresentamos a Ficha de Identificação dos trabalhos selecionados para a realização da leitura completa. Trata-se de nove artigos nas seguintes Disciplinas/Áreas: Ciências, Educação Física, Gestão Escolar e Pedagogia.

Quadro 14 - Artigos Científicos do PDE/PR (Turma 2008-2009) sobre a PHC após aplicação dos Critérios de Seleção

| ARTIGO 1 |
|---|
| <p>Disciplina/Área: Ciências Título: A pedagogia histórico crítica como práxis educacional para uma possível efetivação das diretrizes curriculares de ciências no estado do Paraná Professor PDE: Margarete Munhoz Orientador: Rosilda Aparecida Kovaliczn Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Ponta Grossa</p> |
| ARTIGO 2 |
| <p>Disciplina/Área: Educação Física Título: O jogo enquanto perspectivas e contribuições a partir da pedagogia histórico-crítica: ação-reflexão-ação para a educação física escolar Professor PDE: Ilma Célia Ribeiro Honorato Orientador: José Ronaldo Mendonça Fassheber Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná</p> |
| ARTIGO 3 |
| <p>Disciplina/Área: Educação Física Título: Desenvolvimento de Jogos e Brincadeiras na perspectiva da pedagogia histórico-crítica Professor PDE: Lairton Fortunato Júnior</p> |

| |
|--|
| Orientador: Giuliano Gomes de Assis Pimentel Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Maringá |
| ARTIGO 4 |
| Disciplina/Área: Educação Física Título: A dança de salão na educação física: uma implementação prática na perspectiva da pedagogia histórico-crítica Professor PDE: Maria Dolores Lopes Orientador: Dourivaldo Teixeira Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Maringá |
| ARTIGO 5 |
| Disciplina/Área: Gestão Escolar Título: A Pedagogia histórico-crítica na prática do professor: desafios e possibilidades Professor PDE: Lucimara Ferraz Martins Vidotti Orientador: Roseli de Cassia Afonso Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual do Norte do Paraná |
| ARTIGO 6 |
| Disciplina/Área: Pedagogia Título: Metodologia de ensino e superação das dificuldades de ensino-aprendizagem na 5ª série do ensino fundamental: uma abordagem a partir da pedagogia histórico-crítica Professor PDE: Brígida Krause Marcon Orientador: Edmilson Lenardão Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Londrina |
| ARTIGO 7 |
| Disciplina/Área: Pedagogia Título: Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar Professor PDE: Maria Cristina Petenucci Orientador: João Luiz Gasparin Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Maringá |
| ARTIGO 8 |
| Disciplina/Área: Pedagogia Título: A contribuição da família no contexto escolar pautado na pedagogia histórico-crítica Professor PDE: Miriam Medre Nobrega Orientador: Edmilson Lenardão Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Londrina |
| ARTIGO 9 |
| Disciplina/Área: Pedagogia Título: O papel do professor pedagogo na organização e coordenação do trabalho pedagógico na escola pública a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica Professor PDE: Renata Solange Sandrini Ritter Urrutia Orientador: Edmilson Lenardão Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Londrina |

Fonte: Organizado pela autora com base no Portal *Dia a Dia Educação*.

5.1.3 Turma 2009-2010

Na terceira edição do PDE/PR, foram distribuídas 2.401 vagas, compondo-se a Turma 2009-2010, selecionada no mesmo ano de ingresso, isto é, 2009. As atividades do Plano Integrado foram previstas para serem iniciadas em maio de 2009 e concluídas entre dezembro de 2010 e maio de 2011, com carga horária total de 968h, e mais 32h de atividades optativas. A turma produziu 2.407 Produções

Didático-Pedagógicas e 2.402 Artigos Científicos, totalizando 4.809 trabalhos publicados.

Na **Tabela 7**, organizamos os resultados do levantamento realizado nos Cadernos Sinopses - Edição 2009, especificados por Área/Disciplina. Nessa edição, identificamos 116 ocorrências dos termos-chave no total das sinopses.

Tabela 7 - Ocorrência dos termos-chave “histórico-crítica” e “histórico crítica” nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (Turma 2009-2010)

| Área/Disciplina | Nº de Produções Publicadas | Nº de ocorrências |
|----------------------------|----------------------------|-------------------|
| Arte | 100 | 2 |
| Biologia | 115 | 1 |
| Ciências | 390 | 8 |
| Disciplinas Técnicas | 46 | - |
| Educação Especial | 190 | 2 |
| Educação Física | 460 | 18 |
| Filosofia | 12 | - |
| Física | 42 | - |
| Geografia | 342 | 8 |
| Gestão Escolar | 210 | 1 |
| História | 421 | 4 |
| Língua Estrangeira Moderna | 202 | 6 |
| Língua Portuguesa | 900 | 3 |
| Matemática | 559 | 1 |
| Pedagogia | 744 | 62 |
| Química | 74 | - |
| Sociologia | 2 | - |
| Total | 4.809 | 116 |

Fonte: Organizado pela autora com base no Portal *Dia a Dia Educação*

No **Quadro 15**, apresentamos a Ficha de Identificação dos trabalhos selecionados para a leitura completa. Trata-se de nove artigos, sendo um da Disciplina de Educação Física e oito da Área de Pedagogia.

Quadro 15 - Artigos Científicos do PDE/PR (Turma 2009-2010) sobre a PHC após aplicação dos Critérios de Seleção

| ARTIGO 1 |
|--|
| <p>Disciplina/Área: Educação Física Título: Avaliação na educação física escolar: pedagogias não críticas x pedagogia histórico-crítica Professor PDE: Luciana Luchetti Orientador: Vilson Aparecido da Mata Instituição de Ensino Superior: Universidade Federal do Paraná</p> |
| ARTIGO 2 |
| <p>Disciplina/Área: Pedagogia Título: O plano de trabalho docente a luz da pedagogia histórico-crítica Professor PDE: Cleide Regina Piai</p> |

| |
|--|
| <p>Orientador: Marília Bazan Blanco Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual do Norte do Paraná</p> |
| ARTIGO 3 |
| <p>Disciplina/Área: Pedagogia Título: A pedagogia histórico-crítica como princípio do trabalho docente Professor PDE: Daisy Mara Manchini Xavier Orientador: João Luiz Gasparin Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Maringá</p> |
| ARTIGO 4 |
| <p>Disciplina/Área: Pedagogia Título: A prática docente e a importância do professor na Pedagogia Histórico-Crítica Professor PDE: Dirlene Araujo Luiz Orientador: José Carlos da Silva Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual do Norte do Paraná</p> |
| ARTIGO 5 |
| <p>Disciplina/Área: Pedagogia Título: A pedagogia histórico-crítica e a prática pedagógica docente Professor PDE: Eleia de Lima Freire Orientador: Julia Malanhen Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual do Norte do Paraná</p> |
| ARTIGO 6 |
| <p>Disciplina/Área: Pedagogia Título: A função social da escola: reflexões referenciadas na Pedagogia Histórico-Crítica Professor PDE: Jussara dos Santos Orientador: Edmilson Lenardão Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Londrina</p> |
| ARTIGO 7 |
| <p>Disciplina/Área: Pedagogia Título: A implementação da pedagogia histórico-crítica no currículo escolar do ensino fundamental Professor PDE: Maria Helena de Souza Orientador: Isabelle Fiorelli Silva Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Londrina</p> |
| ARTIGO 8 |
| <p>Disciplina/Área: Pedagogia Título: Pedagogia histórico-crítica e diretrizes curriculares para a educação básica do Paraná: fundamentação teórica para a prática transformadora Professor PDE: Regina Marcia Fontolan Orientador: Julia Malanhen Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual do Norte do Paraná</p> |
| ARTIGO 9 |
| <p>Disciplina/Área: Pedagogia Título: O planejamento didático-pedagógico na perspectiva da teoria histórico-cultural e da didática da pedagogia histórico-crítica Professor PDE: Salette Menegazzo Passolongo Orientador: Joao Luiz Gasparin Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Maringá</p> |

Fonte: Organizado pela autora com base no Portal *Dia a Dia Educação*.

5.1.4 Turma 2010-2011

Na quarta edição do PDE/PR, foram ofertadas 2.400 vagas, constituindo-se a Turma 2010-2011, selecionada no mesmo ano de ingresso, 2010. As atividades do Plano Integrado foram previstas para serem iniciadas em maio de 2010 e concluídas entre dezembro de 2011 e maio de 2012, com carga horária total de 968h de formação, e mais 32h de atividades optativas. A turma produziu 2.366 Produções Didático-Pedagógicas e 2.345 Artigos Científicos, totalizando 4.711 trabalhos publicados.

Na **Tabela 8**, demonstramos os resultados do levantamento realizado nos Cadernos Sinopses - Edição 2010, especificados por Área/Disciplina. Identificamos 67 ocorrências dos termos-chave no total das sinopses.

Tabela 8 - Ocorrência dos termos-chave “histórico-crítica” e “histórico crítica” nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (Turma 2010-2011)

| Área/Disciplina | Nº de Produções Publicadas | Nº de ocorrências |
|----------------------------|----------------------------|-------------------|
| Arte | 103 | - |
| Biologia | 122 | 1 |
| Ciências | 375 | 7 |
| Disciplinas Técnicas | 44 | - |
| Educação Especial | 185 | - |
| Educação Física | 446 | 8 |
| Filosofia | 10 | - |
| Física | 30 | - |
| Geografia | 335 | - |
| Gestão Escolar | 192 | 3 |
| História | 423 | - |
| Língua Estrangeira Moderna | 219 | 1 |
| Língua Portuguesa | 838 | 6 |
| Matemática | 555 | 1 |
| Pedagogia | 761 | 40 |
| Química | 71 | - |
| Sociologia | 2 | - |
| Total | 4.711 | 67 |

Fonte: Organizado pela autora com base no Portal *Dia a Dia Educação*.

No **Quadro 16**, apresentamos a Ficha de Identificação dos trabalhos selecionados para a leitura completa. Trata-se de cinco artigos, sendo um da Área de Gestão Escolar e quatro da Área de Pedagogia.

Quadro 16 - Artigos Científicos do PDE/PR (Turma 2010-2011) sobre a PHC após aplicação dos Critérios de Seleção

| ARTIGO 1 |
|--|
| <p>Disciplina/Área: Gestão Escolar Título: Pedagogia Histórico-Crítica e as Implicações para a Gestão Democrática da Escola Pública Professor PDE: Sirlei de Fatima Oliveira Moro Orientador: Roseli Viola Rodrigues Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná</p> |
| ARTIGO 2 |
| <p>Disciplina/Área: Pedagogia Título: A relação teoria-prática no trabalho docente: análise das contribuições da pedagogia histórico-crítica Professor PDE: Anita Batista de Oliveira Orientador: Aline Frollini Lunardelli Lara Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Maringá</p> |
| ARTIGO 3 |
| <p>Disciplina/Área: Pedagogia Título: O Trabalho com conteúdos para consolidação da função social da escola pública na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica Professor PDE: Annair Fernandes de Miranda Foristieri Orientador: Edmilson Lenardão Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Londrina</p> |
| ARTIGO 4 |
| <p>Disciplina/Área: Pedagogia Título: Metodologia de ensino na perspectiva da pedagogia histórico-crítica Professor PDE: Aparecida Elisabete Oberle Machado Orientador: Edmilson Lenardão Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Londrina</p> |
| ARTIGO 5 |
| <p>Disciplina/Área: Pedagogia Título: Avaliação na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica Professor PDE: Marcia Henares Tranin Orientador: Jorge Alberto de Figueiredo Instituição de Ensino Superior: Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba</p> |

Fonte: Organizado pela autora com base no Portal *Dia a Dia Educação*.

5.1.5 Turma 2012-2013

A quinta edição do PDE/PR foi a primeira pós-regulamentação do Programa como Política Pública. A partir dessa edição, a disponibilidade de vagas passou a ser ofertada considerando cerca de 3% do número de cargos efetivos do QPM. Assim, 2.000 vagas foram distribuídas para compor a Turma 2012-2013, selecionada no ano de 2011. As atividades do Plano Integrado foram previstas para serem iniciadas em fevereiro de 2012 e concluídas em dezembro de 2013, com carga horária total de 960h. A turma produziu 1.804 Produções Didático-Pedagógicas

e 1.769 Artigos Científicos, totalizando 3.573 trabalhos publicados.

Na **Tabela 9**, demonstramos os resultados do levantamento realizado nos Cadernos Sinopses - Edição 2012, especificados por Área/Disciplina. Identificamos 73 ocorrências dos termos-chave no total das sinopses.

Tabela 9 - Ocorrência dos termos-chave “histórico-crítica” e “histórico crítica” nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (Turma 2012-2013)

| Área/Disciplina | Nº de Produções Publicadas | Nº de ocorrências |
|--|----------------------------|-------------------|
| Arte | 120 | - |
| Biologia | 108 | - |
| Ciências | 319 | 4 |
| Educação Especial | 105 | 2 |
| Educação Física | 288 | 12 |
| Educação Profissional e Formação de Docentes | 61 | 3 |
| Filosofia | 14 | - |
| Física | 48 | - |
| Geografia | 234 | - |
| Gestão Escolar | 119 | 2 |
| História | 315 | 4 |
| Língua Estrangeira Moderna | 281 | 2 |
| Língua Portuguesa | 648 | 6 |
| Matemática | 512 | 3 |
| Pedagogia | 344 | 34 |
| Química | 51 | 1 |
| Sociologia | 6 | - |
| Total | 3.573 | 73 |

Fonte: Organizado pela autora com base no Portal *Dia a Dia Educação*.

No **Quadro 17**, apresentamos a Ficha de Identificação dos trabalhos selecionados para a leitura completa, sendo quatro artigos nas seguintes Disciplinas/Áreas: um da Disciplina de Educação Física, um da Área de Educação Profissional e Formação de Docentes e dois da Área de Pedagogia.

Quadro 17 - Artigos Científicos do PDE/PR (Turma 2012-2013) sobre a PHC após aplicação dos Critérios de Seleção

| ARTIGO 1 |
|--|
| Disciplina/Área: Educação Física |
| Título: Ginástica artística e circense na perspectiva da pedagogia histórico-crítica |
| Professor PDE: Izabel Maria Carreira Moraes |
| Orientador: Carmem Elisa Henn Brandl |
| Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual do Oeste do Paraná |
| ARTIGO 2 |
| Disciplina/Área: Educação Profissional e Formação de Docentes |
| Título: A Pedagogia Histórico-Crítica como pressuposto para o ensino de Doenças animal e humana com alunos da terceira série no Centro Estadual de Educação Profissional do |

| |
|---|
| Sudoeste do Paraná Professor PDE: Antonio Luiz Antoniazzi Orientador: Yolanda Zancanella Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual do Oeste do Paraná |
| ARTIGO 3 |
| Disciplina/Área: Pedagogia Título: O método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica Professor PDE: Alice Remde do Nascimento Orientador: Fatima Aparecida de Souza Francioli Instituição de Ensino Superior: Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí |
| ARTIGO 4 |
| Disciplina/Área: Pedagogia Título: Função social da escola pública na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: impactos na avaliação do rendimento escolar Professor PDE: Rosemari Flores Lizarelli Orientador: Edmilson Lenardão Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Londrina |

Fonte: Organizado pela autora com base no Portal *Dia a Dia Educação*.

5.1.6 Turma 2013-2014

No Processo Seletivo de 2012, manteve-se o provimento de 2.000 vagas, disponibilizadas a cerca de 3% dos professores efetivos do QPM, constituindo-se a Turma 2013-2014. As atividades do Plano Integrado de Formação Continuada da sexta edição do Programa foram previstas para serem iniciadas em fevereiro de 2013 e concluídas em dezembro de 2014, com carga horária total de 960h. A turma produziu 1.971 Produções Didático-Pedagógicas e 1.941 Artigos Científicos, totalizando 3.912 trabalhos publicados.

Na **Tabela 10**, demonstramos os resultados do levantamento realizado nos Cadernos Sinopses - Edição 2013, especificados por Área/Disciplina. Identificamos 64 ocorrências dos termos-chave no total das sinopses.

Tabela 10 - Ocorrência dos termos-chave “histórico-crítica” e “histórico crítica” nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (Turma 2013-2014)

| Área/Disciplina | Nº de Produções Publicadas | Nº de ocorrências |
|--|----------------------------|-------------------|
| Arte | 113 | 1 |
| Biologia | 111 | 5 |
| Ciências | 337 | 1 |
| Educação Especial | 147 | 1 |
| Educação Física | 299 | 14 |
| Educação Profissional e Formação de Docentes | 64 | 2 |
| Filosofia | 16 | - |
| Física | 65 | - |

| | | |
|----------------------------|--------------|-----------|
| Geografia | 264 | 3 |
| Gestão Escolar | 147 | 5 |
| História | 357 | 1 |
| Língua Estrangeira Moderna | 291 | - |
| Língua Portuguesa | 681 | 4 |
| Matemática | 585 | - |
| Pedagogia | 353 | 27 |
| Química | 76 | - |
| Sociologia | 6 | - |
| Total | 3.912 | 64 |

Fonte: Organizado pela autora com base no Portal *Dia a Dia Educação*.

No **Quadro 18**, apresentamos a Ficha de Identificação dos trabalhos selecionados para a leitura completa, sendo dois artigos, um da Disciplinas de Educação Física e um da Área de Pedagogia.

Quadro 18 - Artigos Científicos do PDE/PR (Turma 2013-2014) sobre a PHC após aplicação dos Critérios de Seleção

| ARTIGO 1 |
|--|
| <p>Disciplina/Área: Educação Física Título: Dança Criativa: possibilidades de intervenção por meio da pedagogia histórico-crítica no oitavo ano do ensino fundamental Professor PDE: Lisa Marie Czelusniak Orientador: Debora Gomes Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná</p> |
| ARTIGO 2 |
| <p>Disciplina/Área: Pedagogia Título: Aprofundamento teórico e contribuição da pedagogia histórico-crítica para a melhoria da compreensão do papel social da escola pública: uma experiência com professores do ensino fundamental Professor PDE: Marcia Regina Antonio Orientador: Edmilson Lenardão Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Londrina</p> |

Fonte: Organizado pela autora com base no Portal *Dia a Dia Educação*.

5.1.7 Turma 2014-2015

A sétima edição do PDE/PR compôs a Turma 2014-2015, selecionada em 2013, com a oferta de 2.000 vagas. As atividades do Plano Integrado foram previstas para serem iniciadas em fevereiro de 2014 e concluídas em dezembro de 2015, com carga horária total de 952h. A turma produziu 1.994 Produções Didático-Pedagógicas e 1.956 Artigos Científicos, totalizando 3.950 trabalhos publicados.

Na **Tabela 11**, demonstramos os resultados do levantamento realizado nos Cadernos Sinopses - Edição 2014, especificados por Área/Disciplina. Identificamos

68 ocorrências dos termos-chave no total das sinopses.

Tabela 11 - Ocorrência dos termos-chave “histórico-crítica” e “histórico crítica” nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (Turma 2014-2015)

| Área/Disciplina | Nº de Produções Publicadas | Nº de ocorrências |
|--|----------------------------|-------------------|
| Arte | 139 | - |
| Biologia | 99 | 6 |
| Ciências | 281 | - |
| Educação Especial | 198 | 3 |
| Educação Física | 273 | 8 |
| Educação Profissional e Formação de Docentes | 77 | 6 |
| Filosofia | 16 | - |
| Física | 83 | - |
| Geografia | 274 | 3 |
| Gestão Escolar | 228 | 2 |
| História | 335 | 2 |
| Língua Estrangeira Moderna | 297 | 1 |
| Língua Portuguesa | 631 | 3 |
| Matemática | 583 | 2 |
| Pedagogia | 331 | 32 |
| Química | 95 | - |
| Sociologia | 10 | - |
| Total | 3.950 | 68 |

Fonte: Organizado pela autora com base no Portal *Dia a Dia Educação*.

No **Quadro 19**, apresentamos a Ficha de Identificação dos trabalhos selecionados para a leitura completa, sendo sete artigos nas seguintes Disciplinas/Áreas: um da Disciplina de Biologia, um da Disciplina de Educação Física e cinco da Área de Pedagogia.

Quadro 19 - Artigos Científicos do PDE/PR (Turma 2014-2015) sobre a PHC após aplicação dos Critérios de Seleção

| ARTIGO 1 |
|---|
| <p>Disciplina/Área: Biologia Título: A apropriação do conteúdo célula na perspectiva da metodologia da pedagogia histórico-crítica Professor PDE: Elaine Ferreira Machado Orientador: Tamara Simone van Kaick Instituição de Ensino Superior: Universidade Tecnológica Federal do Paraná</p> |
| ARTIGO 2 |
| <p>Disciplina/Área: Educação Física Título: Dança na escola: uma proposta pedagógica pautada na pedagogia histórico-crítica Professor PDE: Angela Glória Piano Toigo Orientador: Carmem Elisa Henn Brandl Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual do Oeste do Paraná</p> |
| ARTIGO 3 |
| <p>Disciplina/Área: Pedagogia</p> |

| |
|---|
| Título: A prática pedagógica na pedagogia histórico-crítica Professor PDE: Adriana Maria Augusto Faria Orientador: Edmilson Lenardão Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Londrina |
| ARTIGO 4 |
| Disciplina/Área: Pedagogia Título: Limites e possibilidades para a consecução de uma prática pedagógica que corresponda ao proposto pela pedagogia histórico-crítica Professor PDE: Ana Paula Hneda Koltum Orientador: Dirce Aparecida Foletto de Moraes Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Londrina |
| ARTIGO 5 |
| Disciplina/Área: Pedagogia Título: Desafios no ensino do conteúdo concreto na perspectiva da pedagogia histórico-crítica Professor PDE: Araci Jost Orientador: José Luiz Zanella Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual do Oeste do Paraná |
| ARTIGO 6 |
| Disciplina/Área: Pedagogia Título: Pedagogia histórico-crítica: contribuições na prática pedagógica Professor PDE: Isolda Regina Pereira Rodrigues Orientador: Elsa Midori Shimazaki Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Maringá |
| ARTIGO 7 |
| Disciplina/Área: Pedagogia Título: A avaliação na Pedagogia Histórico-crítica: dos pressupostos teóricos à prática pedagógica Professor PDE: Viviane Chulek Orientador: Maria Josélia Zanlorenzi Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná |
| Fonte: Organizado pela autora com base no Portal <i>Dia a Dia Educação</i> . |

5.1.8 Turma 2016-2017

Na oitava edição do PDE/PR, tal qual desde a quinta edição, foram ofertadas 2.000 vagas, constituindo-se a turma que iniciaria as atividades de formação continuada em fevereiro de 2015, contudo, decorrente dos cortes orçamentários da gestão de Beto Richa e, conseqüentemente, das greves da categoria docente, essa turma só iniciou os estudos em agosto de 2016, com previsão de conclusão para dezembro de 2017. A carga horária total do Plano Integrado da Turma 2016-2017 foi de 1.088h. Nessa edição, foram elaborados 1.827 Produções Didático-Pedagógicas e 1.824 Artigos Científicos, totalizando 3.651 trabalhos publicados.

Na **Tabela 12**, demonstramos os resultados do levantamento realizado nos Cadernos Sinopses - Edição 2016, especificados por Área/Disciplina. Identificamos 58 ocorrências dos termos-chave no total das sinopses.

Tabela 12 - Ocorrência dos termos-chave “histórico-crítica” e “histórico crítica” nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (Turma 2016-2017)

| Área/Disciplina | Nº de Produções Publicadas | Nº de ocorrências |
|--|----------------------------|-------------------|
| Arte | 140 | - |
| Biologia | 92 | - |
| Ciências | 223 | 2 |
| Educação Especial | 308 | 8 |
| Educação Física | 274 | 4 |
| Educação Profissional e Formação de Docentes | 102 | 6 |
| Filosofia | 32 | - |
| Física | 58 | - |
| Geografia | 276 | 3 |
| Gestão Escolar | 216 | 1 |
| História | 302 | 2 |
| Língua Estrangeira Moderna | 243 | - |
| Língua Portuguesa | 457 | 2 |
| Matemática | 452 | 6 |
| Pedagogia | 404 | 24 |
| Química | 64 | - |
| Sociologia | 8 | - |
| Total | 3.651 | 58 |

Fonte: Organizado pela autora com base no Portal *Dia a Dia Educação*.

No **Quadro 20**, apresentamos a Ficha de Identificação dos trabalhos selecionados para a realização da leitura completa, sendo dois artigos da Área de Pedagogia.

Quadro 20 - Artigos Científicos do PDE/PR (Turma 2016-2017) sobre a PHC após aplicação dos Critérios de Seleção

| ARTIGO 1 |
|--|
| <p>Disciplina/Área: Pedagogia Título: O processo de ensino e aprendizagem: articulação pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural Professor PDE: Elaine Mara Fabricio Brito Orientador: Isabel Cristina Ferreira Instituição de Ensino Superior: Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras do Paranavaí</p> |
| ARTIGO 2 |
| <p>Disciplina/Área: Pedagogia Título: Psicologia histórico cultural e pedagogia histórico crítica: a materialidade do trabalho educativo na perspectiva da inclusão escolar Professor PDE: Zenaíde Aparecida Goncalves de Lima Orientador: Lúcia Terezinha Zanato Tureck Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual do Oeste do Paraná</p> |

Fonte: Organizado pela autora com base no Portal *Dia a Dia Educação*.

5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS NO LEVANTAMENTO REALIZADO NOS CADERNOS SINOPSES DAS PRODUÇÕES PDE/PR

Após efetuarmos a sistematização dos dados, constatamos que, apesar de os critérios aplicados terem nos possibilitado identificar um número maior de trabalhos que versam explicitamente sobre a PHC, ainda assim, os resultados do levantamento realizado nos Cadernos Sinopses indicam uma baixa incorporação temática da PHC nas produções do PDE/PR, no período de 2007 a 2018. Como podemos averiguar na **Tabela 13**, com base na ocorrência dos termos-chave alusivos à PHC nas sinopses das produções do Programa, menos de 2% dos trabalhos construídos e publicados pelos cursistas, nesse período, trazem a PHC à discussão das temáticas primárias.

Tabela 13 - Resumo do levantamento realizado nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (2007-2018) por ano/turma a partir dos termos-chave “histórico-crítica” e “histórico crítica”

| Turma | Nº de Produções Publicadas | Nº de ocorrências | % de ocorrências |
|--------------|----------------------------|-------------------|------------------|
| 2007-2008 | 2.286 | 14 | 0,61 |
| 2008-2009 | 2.507 | 79 | 3,15 |
| 2009-2010 | 4.809 | 116 | 2,41 |
| 2010-2011 | 4.711 | 67 | 1,42 |
| 2012-2013 | 3.573 | 73 | 2,04 |
| 2013-2014 | 3.912 | 64 | 1,63 |
| 2014-2015 | 3.950 | 68 | 1,72 |
| 2016-2017 | 3.651 | 58 | 1,58 |
| Total | 29.399 | 539 | 1,83 |

Fonte: Organizado pela autora com base no Portal *Dia a Dia Educação*.

Mocellin (2019) considera que o conceito de Educação Popular, o qual a autora relaciona à PHC, praticamente não apareceu nas produções dos professores participantes do PDE/PR pela questão da disciplinarização, uma característica do modelo de formação ofertado pelo Programa. Em vista disso, efetuamos e sistematizamos nossos dados por Área/Disciplina. Como verificamos na **Tabela 14**, há uma maior incidência na ocorrência dos termos-chave relacionados à PHC nas sinopses das seguintes Áreas/Disciplinas: Pedagogia, em 7,96% das produções totais; Disciplinas Técnicas/Educação Profissional e Formação de Docentes, em 5,72% das produções totais; e Educação Física, em 3,65% das produções totais. As Áreas/Disciplinas com a menor incidência, ou melhor dizendo, que não identificamos

nenhuma ocorrência dos termos-chave, foram: Filosofia, Física e Sociologia.

Tabela 14 - Resumo do levantamento realizado nos Cadernos Sinopses das Produções PDE/PR (2007-2018) por Área/Disciplina a partir dos termos-chave “histórico-crítica” e “histórico crítica”

| Área/Disciplina | Nº de Produções Publicadas | Nº de ocorrências | % de ocorrências |
|---|----------------------------|-------------------|------------------|
| Arte | 710 | 5 | 0,70 |
| Biologia | 701 | 18 | 2,56 |
| Ciências | 2.094 | 32 | 1,52 |
| Disc. Téc./ Ed. Profissional e For. de Docentes | 332 | 19 | 5,72 |
| Educação Especial | 1.066 | 18 | 1,68 |
| Educação Física | 2.215 | 81 | 3,65 |
| Filosofia | 74 | - | - |
| Física | 310 | - | - |
| Geografia | 1.745 | 20 | 1,14 |
| Gestão Escolar | 1.134 | 21 | 1,85 |
| História | 2.379 | 15 | 0,63 |
| Língua Estrangeira Moderna | 1.666 | 14 | 0,84 |
| Língua Portuguesa | 4.256 | 25 | 0,58 |
| Matemática | 3.388 | 15 | 0,44 |
| Pedagogia | 3.187 | 254 | 7,96 |
| Química | 459 | 2 | 0,43 |
| Sociologia | 32 | - | - |
| Total | 29.339 | 539 | 1,83 |

Fonte: Organizado pela autora com base no Portal *Dia a Dia Educação*.

Entretanto, ao analisar a operacionalização do PDE/PR, averiguamos que as IESs, em parceria com a SEED, deveriam executar o Plano Integrado de Formação Continuada de acordo com um Programa Curricular, cujo conjunto de conteúdos tomava como referência as DCEs para a Educação Básica e os Fundamentos Político-Pedagógicos da SEED, dito histórico-crítico. O Programa Curricular do PDE/PR foi dividido em dois grandes blocos, constituídos da seguinte forma:

Bloco I – Fundamentos Político-Pedagógicos da SEED, cujas temáticas serão desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná por meio de Aula Inaugural e Seminário Geral.
 Bloco II – Conteúdos das Áreas Curriculares Específicas, que serão desenvolvidos nos Seminários Específicos, Cursos/Disciplinas e demais atividades pertinentes à execução do Plano de Trabalho dos professores PDE. (PARANÁ, 2007a, p. 21).

Os conteúdos de cada uma das 17 áreas curriculares são de caráter obrigatório e optativo, em conformidade com a temática. Apresentamos, no **Quadro 21**, o Programa Curricular piloto para a Área de Pedagogia, pois foi nessa área que identificamos a maior incidência de ocorrência dos termos-chave referentes à PHC.

Quadro 21 - Programa Curricular do PDE/PR (2007): Área de Pedagogia

| ÁREA 13: PEDAGOGIA | |
|--|--|
| FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS – SEED | CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DAS ÁREAS – IES |
| Obrigatórios | Obrigatórios |
| 1) Articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior; 2) Conhecimento e Teorias Pedagógicas; 3) A Educação e o Mundo do Trabalho; 4) Ciência e Cultura na contemporaneidade; 5) Educação a Distância e Tecnologias Educacionais. | 1) Organização do trabalho pedagógico na Escola: dimensões administrativas e pedagógicas; 2) Fundamentos Políticos e Política Educacional; 3) Formação de Professores e Pedagogia; 4) Projeto Político-Pedagógico como expressão da política pedagógica da escola e do trabalho coletivo; 5) História da educação no Brasil. |
| | Optativos |
| | - |

Fonte: Paraná (2007a, p. 48).

Como podemos observar no quadro, “Conhecimento e Teorias Pedagógicas” estava entre os temas obrigatórios pertencentes ao Bloco I (de responsabilidade da SEED), sendo assim, o estudo sobre a PHC deveria incidir em todas as Áreas/Disciplinas, uma vez que essa pedagogia é um marco na história da educação brasileira. Por se configurar como uma das principais referências pedagógicas no Brasil e tomada como pressuposto político-pedagógico da SEED, ela não deveria, ao menos em teoria, ter sido “esquecida” nas atividades, sejam aquelas de responsabilidade da SEED ou das IESs.

Justamente por esses aspectos, quer dizer, pela importância da PHC no quadro das Teorias Pedagógicas, bem como pelos fundamentos político-pedagógicos das Diretrizes serem anunciadas como sendo de base histórico-crítico, é que consideramos os resultados encontrados surpreendentes, pois indicam uma baixa incorporação temática dessa pedagogia nas atividades formativas, sugerindo que a PHC não foi efetivamente difundida pela equipe da SEED e/ou pouco discutida entre os professores das IES e os cursistas. Caso contrário, acreditamos que os números de ocorrência dos termos-chave seriam mais expressivos, principalmente para a Área de Pedagogia, devido aos conteúdos específicos, de caráter obrigatório, pertencentes ao Bloco II (de responsabilidade das IES), cuja Ementa apresentamos no **Quadro 22**.

Quadro 22 - Ementa dos Conteúdos Específicos Obrigatórios do Programa Curricular do PDE/PR (2007): Área de Pedagogia

| Conteúdos | Ementa |
|--|---|
| Organização do trabalho pedagógico na Escola: dimensões administrativas e pedagógicas | <ul style="list-style-type: none"> - Princípios da gestão escolar; - Estrutura e funcionamento das instâncias colegiadas na unidade escolar; - Pressupostos teóricos e práticas necessárias à construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola pública; - A relação entre as diversas concepções de educação, sociedade, escola, ser humano, na sociedade atual. |
| Fundamentos Políticos e Política Educacional | <ul style="list-style-type: none"> - Políticas educacionais brasileiras contemporâneas e legislação correspondente; - O atual sistema educacional brasileiro: níveis e modalidades de ensino; - A Lei nº 9.394/96 em face das necessidades históricas da educação brasileira; - As Diretrizes Curriculares para a educação básica. |
| Formação de Professores e Pedagogia | <ul style="list-style-type: none"> - O papel do professor e do pedagogo na concretização do currículo escolar; - Elementos constitutivos das ações do pedagogo na organização do trabalho pedagógico na escola pública; - Aspectos históricos e políticos da formação do professor e do pedagogo no Brasil e sua prática escolar. |
| Projeto Político-Pedagógico como expressão da política pedagógica da escola e do trabalho coletivo | <ul style="list-style-type: none"> - A construção do Projeto Político-Pedagógico da escola; - As relações entre trabalho e educação; - Elementos da prática pedagógica; - A organização da escola e instâncias de decisão colegiada; - Os elementos da cultura escolar: saberes escolares, método didático, avaliação escolar e relações coletivas do trabalho docente; - O papel dos pais e da escola na educação; - Autonomia da escola pública; - Paradigma – relação de poder – Projeto Político-Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. |
| História da educação no Brasil | <ul style="list-style-type: none"> - Tendência e concepções pedagógicas: pressupostos teóricos e orientações didáticas; - Relação entre escola, Estado e sociedade na história da educação brasileira; - Crítica da educação brasileira. |

Fonte: Organizado pela autora com base em Paraná (2007a, p. 48-50).

Orso (2010) aponta que um dos problemas na operacionalização do PDE/PR foi a falta de planejamento, resultado da maneira como o Programa foi pensado, ou seja, fruto de um acordo eleitoral sem muito diálogo com as IESs. Decorrente disso,

em 2010, após três edições, o PDE/PR ainda era executado de forma improvisada por não se ter muita clareza “[...] sobre o que, como, para que e de que modo trabalhar os conteúdos que são trabalhados” (ORSO, 2010, n.p., grifos do autor).

Em concordância, a Professora PDE, Araci Jost, da Turma 2014-2015, fez a seguinte crítica em seu artigo:

Ao ingressarmos no PDE não temos conhecimento da Proposta Curricular que subsidia tais aulas. Fomos informados aos poucos e percebemos que cada professor/professora dava sua aula sem um planejamento coletivo, demonstrando isso na sua oralidade. Destaco essa crítica pela percepção de um longo tempo mal aproveitado, pois o ensino de fragmentos isolados não propicia uma sólida fundamentação teórica. Há necessidade de organizar uma Proposta Curricular, debatida coletivamente, pelos professores das IES e pela SEED. (PARANÁ, 2016c, n.p.).

Os subsídios teóricos para fundamentar o projeto de pesquisa e as produções, desse modo, ficavam ao encargo do Professor Orientador da IES. Sendo assim, um aspecto que observamos nos artigos selecionados para a leitura completa foi a recorrência quanto aos professores Orientadores das IESs que orientaram as produções que versam sobre a PHC. Como podemos observar na **Tabela 15**, em que apresentamos o resumo dos dados referentes aos Artigos Científicos do PDE/PR que articulam a PHC à discussão do tema principal do trabalho, a quantidade de orientadores envolvidos foi razoavelmente diversificada, considerando o total de artigos que abordam essa pedagogia explicitamente na temática primária.

Tabela 15 - Resumo dos dados referentes aos Artigos Científicos do PDE/PR (2007-2018) sobre a PHC após aplicação dos Critérios de Seleção

| Nº de Artigos sobre a PHC | Nº de Áreas/ Disciplinas envolvidas | Nº de Orientadores envolvidos | Nº de IES envolvidas |
|---------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|----------------------|
| 39 | 6* | 26 | 9 |

* Biologia (1), Ciências (1), Educação Profissional e Formação de Docentes (1); Educação Física (7), Gestão Escolar (2), Pedagogia (27).

Fonte: Organizado pela autora com base no Portal *Dia a Dia Educação*.

Referente ao material selecionado conforme os critérios de inclusão, é importante ressaltar que o professor Edmilson Lenardão, da UEL, realizou o maior número de orientações de artigos sobre a PHC. Das 39 amostras, ele orientou 10 produções em sete das oito edições do Programa.

Além da questão da disciplinarização, Mocellin (2019) considera que os conceitos relacionados à Educação Popular, como é o caso da PHC, podem terem sido esquecidos pelas IESs e pelos grupos de pesquisa onde o Professor PDE fez a formação, ou então, porque há pouca clareza sobre a concepção de ciência, de escola e de ensino-aprendizagem. No mais, acreditamos que a baixa ocorrência dos termos-chave ligados à PHC pode indicar uma predominância de outras correntes teóricas nas instituições formadoras, em detrimento da corrente marxista, como é o caso do enfoque fenomenológico na realização das pesquisas sociais, especialmente na área educacional.⁸⁰

Vale mencionar que a fenomenologia⁸¹ está relacionada à abordagem humanista no que compete à concepção de mundo, de educação e de homem, pois a ênfase está no sujeito e nas relações interpessoais que delas resultam, portanto, incidem fortemente nas discussões dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

Ao analisar os artigos dos professores pedagogos da turma 2016-2017 da Região Sudoeste do Paraná, Lazaroto (2021) constatou que as temáticas da contemporaneidade foram as mais pesquisadas, tais como: violência, mediação de conflitos na escola, Gênero e Diversidade, enfrentamento e combate ao abandono escolar.

Como vimos, o Professor PDE, ao ingressar no Programa, deveria elaborar executar o Plano de Trabalho, sob a orientação dos Professores Orientadores das IESs. As atividades do Plano de Trabalho eram geradas pela proposta de intervenção na escola discutida com participação dos professores da Rede, por meio do GTR (PARANÁ, 2007d). Dessa forma, a escolha pelos TCTs reflete as adversidades e os desafios que os docentes têm vivenciado no ambiente escolar, mas também a centralidade que essas temáticas têm ganho nas discussões educacionais desde os anos 1990.

Embora os TCTs venham se consolidando no currículo escolar com a formulação dos PCNs (BRASIL, 1997b), atualmente, com a homologação da BNCC (BRASIL, 2017b), ganharam ainda mais destaque pela obrigatoriedade na elaboração/adequação dos currículos e das propostas pedagógicas, sendo, inclusive, ampliados os eixos temáticos.

⁸⁰ Ver Triviños (1987).

⁸¹ Ver Husserl (s/d).

5.3 OS ARTIGOS DO PDE/PR SOBRE A PHC: O QUE REVELAM?

Nesta seção, descrevemos de forma objetiva e qualitativa os resultados de uma *leitura informativa*, metodologia proposta por Cervo, Bervian e Silva (2007), realizada em 38⁸² artigos que tem a PHC como foco temático, a partir da qual buscamos detectar o nível de apropriação teórico-metodológica da concepção histórico-crítica dos Professores PDE que, no período investigado (2007-2018), abordaram essa pedagogia nas discussões do tema principal de seus trabalhos finais.

O material analisado foi previamente selecionado durante o processo constitutivo dos dados quantitativos, coletados por meio do levantamento nos Cadernos Sinopses⁸³ e, posteriormente, localizados nos Cadernos PDE - Volume I (PARANÁ, 2011b, 2011c, 2012a, 2014c, 2014d, 2016a, 2016c, 2018). O material da análise é composto por: 1 artigo da Disciplina de Biologia; 1 artigo da Disciplina de Ciências; 1 artigo da Área de Educação Profissional e Formação de Docentes; 7 artigos da Disciplina de Educação Física; 2 artigos da Área de Gestão Escolar; e 26 artigos da Área de Pedagogia.⁸⁴

Para a coleta e análise dos dados, definimos como critérios: (i) a coerência teórica quanto à concepção histórico-crítica na fundamentação teórico-metodológica do artigo; e (ii) as recorrências na apresentação dos seguintes elementos dos artigos: a) tema; b) problema; c) justificativa; d) objetivos; e) resultados.

Ao analisar os artigos dos Professores PDE que trouxeram a PHC nas discussões do tema principal de seus trabalhos finais, foi possível constatar que, na elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, as situações-problema

⁸² Identificamos 39 artigos no levantamento realizado nos Cadernos Sinopses, mas não conseguimos localizar um desses trabalhos para realizar a leitura completa. Trata-se do artigo da Área de Pedagogia, intitulado “O planejamento didático-pedagógico na perspectiva da teoria histórico-cultural e da didática da pedagogia histórico-crítica”, de autoria da Professora PDE Salette Menegazzo Passolongo, egressa da turma 2009-2010, sob orientação de João Luiz Gasparin, da UEM. Acreditamos que houve uma alteração no título original ao ser publicado nos Cadernos PDE (Volume I). Para verificar a Ficha de Identificação desse artigo, consultar **Capítulo 5**, subseção **5.1.3 Turma 2009-2010, Quadro 15, Artigo 9**.

⁸³ Os Cadernos Sinopses – Edição 2007 não incluem as fichas de identificação dos Artigos Científicos. Dessa maneira, localizamos nos Cadernos PDE - Volume I (PARANÁ, 2011c) o artigo sobre a PHC dessa edição com base nas informações (nome do Professor PDE, nome do Orientador, IES e Área/Disciplina), contempladas nas Produções Didático-Pedagógica em que identificamos a ocorrência dos termos-chave categorizados (“histórico-crítica” e “histórico crítica”).

⁸⁴ As Fichas de Identificação dos artigos analisados podem ser verificadas na seção **5.1 Resultados do levantamento realizado nos Cadernos Sinopses das Produções do PDE/PR** do presente capítulo.

diagnosticadas por esses cursistas, das diferentes áreas e disciplinas, giraram em torno das seguintes questões:

- ✓ Esvaziamento dos conteúdos escolares, sejam científicos, artísticos e filosóficos;
- ✓ Conteúdos escolares trabalhados de modo linear, fragmentado, descontextualizado, mecanicista e espontaneísta (em outras palavras, desprovido de intencionalidade e planejamento);
- ✓ Avaliação voltada para uma concepção classificatória, desconsiderando o processo de ensino-aprendizagem;
- ✓ Formação inicial e continuada deficitária;
- ✓ Precariedade das condições de trabalho, como carga horária excessiva dos educadores, não disponibilizando tempo para estudos e elaboração de planejamentos concretos;
- ✓ Descontinuidade das políticas educacionais decorrente das trocas de governos;
- ✓ Importação de modelos educacionais que contribuem para os “modismos” na educação;
- ✓ Atitudes negativas com relação à educação, à escola e aos professores, como o descaso dos governos, a desvalorização da sociedade em geral, a desmotivação e/ou o desinteresse por parte dos alunos às aulas etc.;
- ✓ Baixo rendimento dos alunos.

Portanto, as situações-problema identificadas pelos Professores PDE que produziram seus trabalhos explicitando a PHC na discussão de seus temas envolvem questões intrínsecas à forma e ao conteúdo, nas dimensões científicas, socioculturais, históricas, político-econômicas, éticas, perpassando por discussões como: Currículo; PPP; Planejamento; Plano de Trabalho/Aula; Função Social da Escola; Papel do Professor, em geral, e do pedagogo, em específico; Relação Professor-Aluno-Família; Déficit Educacional; Desigualdade Social; e Formação de Professores. Conseqüentemente, também focalizaram as concepções filosóficas, de educação, de ensino, de aprendizagem, de avaliação etc.

Considerando tais circunstâncias e temas, ao planejarem a elaboração da Produção Didático-Pedagógica, esses docentes buscaram respaldo teórico-metodológico na PHC, identificada por eles como sendo a concepção pedagógica

expressa nas DCEs. Ao incorporarem a PHC em seus projetos e atividades, os cursistas tinham a intencionalidade de fundamentar seus estudos e implementar o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola na perspectiva dessa pedagogia, justificando-se que a falta de domínio da teoria histórico-crítica dificulta a organização do trabalho pedagógico direcionado à formação de cidadãos emancipados.

De maneira geral, foi possível constatar nos artigos finais desses cursistas que, as expectativas e os objetivos propostos por eles na implementação dos projetos foram alcançados satisfatoriamente. Em suma, esses Professores PDE validaram a PHC quanto à sua fundamental contribuição para o processo de transformação do conhecimento espontâneo ao elaborado, da cultura popular à erudita, do saber fragmentado ao sistematizado, que contribui para a formação humana para além da formação mercadológica.

Ainda, de acordo com os cursistas que incorporaram a PHC em seus trabalhos, houve uma grande aceitação em relação a essa pedagogia nos estabelecimentos em que eles implementaram seus projetos e entre os participantes dos GTR, com retorno favorável e relatos positivos de mudança na prática social após os estudos. No entanto, alguns desses Professores PDE apontaram dificuldades na implementação do projeto, em casos em que seus pares desconheciam os pressupostos da concepção histórico-crítica e em que demonstraram preocupação quanto à viabilidade e à aplicabilidade das sugestões de planejamentos e encaminhamentos metodológicos pautados na PHC, por considerá-los complexos demais.

Com efeito, nos artigos analisados, principalmente no período de 2007 a 2011, constatamos que as questões ligadas à Didática e ao Método de Ensino da PHC foram foco nuclear dessas produções. Essas categorias foram ampla e exaustivamente discutidas, baseando-se na proposta do professor João Luiz Gasparin, apresentada no livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (GASPARIN, 2012), lançado em 2002.

Na obra citada, Gasparin (2012) apresenta uma proposta didática para a PHC, fundamentando-se na orientação do método pedagógico sistematizado por Saviani em *Escola e Democracia*, descrevendo-a em cinco passos no âmbito da prática social do educando: Prática Social Inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse; Prática Social Final.

Notamos que, muitos dos cursistas que buscaram incorporar a PHC em seus projetos e atividades entendiam que deveriam executar os “cinco passos/momentos” rigorosamente, como se fosse uma receita e, por isso, assim como seus pares, consideravam difícil concretizar a (suposta) proposta metodológica da PHC.

Contudo, Saviani esclarece que

[...] o empenho em apresentar simetricamente aos cinco passos de Herbart e de Dewey as características do método pedagógico que, no meu entendimento, se situa para além dos métodos novos e tradicionais, correspondeu a um esforço heurístico e didático cuja função era facilitar aos leitores a compreensão do meu posicionamento. (SAVIANI, 2012, p. 74).

Concordamos com Orso (2018) que “trabalhar na perspectiva” da PHC implica articulação e coerência teórica, em oposição à noção engessada e linear dos cinco passos, supondo a efetiva apropriação da PHC. Nessa perspectiva, para o autor,

[...] o domínio teórico, ao invés de uma fórmula, constitui-se num referencial para compreender como trabalhar com a realidade, ou então, como transformar a realidade objetiva em conteúdos escolares [...] a PHC trabalha com o materialismo histórico, ou seja, com a materialidade, e se essa realidade é dinâmica e muda o todo, a utilização de modelos abstratos e a-históricos, como dissemos, representaria a negação da teoria. Daí a necessidade de se considerar efetivamente a materialidade de cada momento. (ORSO, 2018, p. 71).

Acreditamos que as distorções conceituais nessa direção contribuem para o empobrecimento do trabalho pedagógico, culminando na não implementação da PHC. O professor que almeja trabalhar na perspectiva histórico-crítica, mas tem um conhecimento ainda incipiente, superficial e frágil sobre a concepção, ao se deparar com algum obstáculo e não conseguir encaminhar e/ou seguir à risca todos os cinco passos linearmente, pode ficar frustrado e desmotivado, buscando alternativas pedagógicas que sejam mais “simples”, “fáceis”, “viáveis” e “aplicáveis”.

Por último, é importante frisar que, ainda que tenhamos detectado esse indício de incipiência na apropriação teórica da concepção histórico-crítica, constatamos também um bom nível de coerência teórica acerca do referencial da PHC nos artigos analisados, sobretudo, relacionadas à centralidade da categoria Conteúdo nesses trabalhos. Na maioria dos trabalhos foi enfatizado a importância de

propiciar o ensino significativo dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, vinculados à realidade social e embasados em sólida teoria para o desenvolvimento integral dos alunos.

CONCLUSÃO

Na conjuntura da reestruturação do Capital às novas formas de acumulação, a política educacional passou a ser guiada pelo princípio que objetiva o máximo de resultados com o mínimo de investimento, mediados pela iniciativa privada e por ONGs. Nessa perspectiva, a educação deixou de ser compreendida como um direito social e passou a ser engendrada como um serviço que, como tal, pode ser comprada e vendida.

No contexto de reorganização do Estado e de seu modelo de administração, desenvolveram-se políticas de avaliação e de regulação, idealizadas como um instrumento para a melhoria da qualidade do ensino e para a tomada de decisões concernente à política educacional. No Brasil, as agências de regulação exercem a função de controle e de prestação de contas ao Estado e à sociedade sobre os serviços no campo da educação. Como consequência, inaugurou-se a “cultura de desempenho” nessa área, culminando na responsabilização unilateral às instituições formadoras e aos professores em relação à garantia de uma educação de qualidade.

Decorrente da educação considerada como uma área da economia e o Estado ocupando a função de agente avaliador/regulador, desresponsabilizando-se pela oferta e qualidade do ensino público, abriu-se espaço para a iniciativa privada investir nesse campo. A condição de mercadoria atribuída à educação ampliou a oferta de ensino superior em instituições privadas, cujos empresários da área passaram a obter lucros exorbitantes.

Com o processo de mercantilização, a formação docente, tratada como um negócio, passou a se apresentar com características próprias dos treinamentos empresariais. O objetivo passou a ser o de formar professores para a prática cotidiana, baseando-se na noção de competências e de habilidades pelo viés adaptativo e por meio da relação custo-benefício. Consequentemente, iniciou-se um processo de aligeiramento e de barateamento da formação docente. Nesse contexto, o Estado e o setor privado encontraram na EaD um solo fértil e muito promissor à rentabilidade, atingindo a massificação dessa modalidade.

Contudo, para aligeirar e baratear o processo formativo, é preciso esvaziar os conteúdos. Como resultado, a formação se torna precarizada. Ocorre que, se na formação inicial de professores a aprendizagem obtida for precarizada, essa situação se reproduz, paralelamente, no ensino ofertado na Educação Básica, na

qual os recém-licenciados, em geral, iniciam as suas carreiras docentes.

Resumidamente, a educação destinada à classe trabalhadora passou a ter como finalidade a adaptação dos indivíduos às necessidades da nova agenda econômica do liberalismo. Nesses moldes, o modelo hegemônico de formação docente, expresso nas políticas educacionais, especialmente quando se trata de diretrizes curriculares para a formação (inicial ou continuada) de professores da Educação Básica, tem favorecido um processo pedagógico limitado à dimensão técnica, em contraposição à formação integral, suprimindo as possibilidades de uma perspectiva transformadora. Em decorrência disso, conserva-se a contradição do caráter alienado e alienante da educação escolar na sociedade de classes.

Nesse contexto, as discussões sobre o problema da qualidade do ensino muitas vezes tendem a culpabilizar e/ou vilanizar as instituições formadoras e os professores. Em contrapartida, acreditamos que a instrução oferecida “em doses homeopáticas” à classe trabalhadora é projeto de conservação da estrutura capitalista, à medida que o Estado é o representante político da classe dominante. Dessa forma, a burguesia, por intermédio do controle que exerce na esfera estatal, pauta a política (nesse caso, a política educacional que se direciona aos sistemas de ensino).

Entretanto, no Paraná, surgiu uma alternativa ao modelo de formação docente mercadológico baseado em competências, o PDE/PR, um programa de formação continuada em educação para professores que atuam na rede pública estadual de ensino. O Programa foi criado junto ao Plano de Carreira dos docentes do QPM em 2004, durante o segundo mandato de Roberto Requião no governo do estado, como parte de ações de cumprimento de acordos firmados com a APP-Sindicato.

Nessa conjuntura, como oposição à pedagogia das competências implementada no Paraná por meio das políticas educacionais do Governo Jaime Lerner (1995-2002), a SEED promoveu uma reforma curricular assumindo a PHC, de base marxista, como concepção pedagógica oficial do estado do Paraná. A reformulação ocorreu de forma coletiva, materializando-se nas DCEs. Os princípios político-pedagógicos da SEED, expostos nas Diretrizes, foram tomados como referência às atividades do Plano Integrado de Formação Continuada do PDE/PR, concretizadas a partir de 2007, com o início das atividades formativas.

O Programa ofereceu várias atividades de estudo nas universidades públicas conveniadas, proporcionando a integração entre o Ensino Superior e a Educação

Básica e, com isso, articulando a teoria à prática. Nessa direção, a proposta pode ser concebida como, de fato, inovadora, promissora e potencializadora, por propiciar algo inédito até então: a oportunidade de estudos e aprofundamento teórico-prático aos docentes.

O PDE/PR foi, portanto, uma grande conquista e um avanço importante no âmbito da formação de professores e da política de valorização docente, possibilitando progressões e a promoção de Nível nas carreiras dos professores do QPM, viabilizando as condições para uma sólida formação teórico-metodológica aos docentes das escolas públicas paranaenses, em consonância com a perspectiva da PHC.

Quando foi implementado, entre as atividades do Plano Integrado, organizadas em três eixos estruturantes, o Professor PDE, sob a supervisão de um Professor Orientador de uma IESs, deveria elaborar produções teóricas. Entre 2007 e 2018, foram produzidos e publicados, nos denominados “Cadernos PDE”, 29.399 trabalhos, que podem ser acessadas no Portal *Dia a Dia Educação*, da SEED, organizados em dois volumes: Artigos Científicos (Volume I) e Produções Didático-Pedagógicas (Volume II). Além dos Cadernos PDE, no Portal também estão disponíveis os resumos de todas as produções, por ano e por Área/Disciplina, nos chamados “Cadernos Sinopses”.

Então, decidimos analisar esses trabalhos com o objetivo de definir em que medida a PHC foi incorporada e apropriada nessas produções. Em vista dessa finalidade, em um primeiro momento, efetuamos uma pesquisa bibliográfica e documental sobre os assuntos pertinentes ao nosso objeto de pesquisa. Em um segundo momento, fizemos um levantamento nos Cadernos Sinopses das edições 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014 e 2016, com o intuito de identificar e precisar o total de produções do PDE/PR em que se incorporou a PHC nas discussões da temática principal. E em um terceiro momento, realizamos a leitura completa de 38 produções dos Cadernos PDE - Volume I (PARANÁ, 2011b, 2011c, 2012a, 2014c, 2014d, 2016a, 2016c, 2018), para averiguar o nível de apropriação teórica apresentada nessas produções em relação à concepção histórico-crítica. São artigos cujo tema envolve a PHC, seja como fundamentação teórica ou como objeto da pesquisa.

Nos Cadernos Sinopses, constatamos uma baixa ocorrência dos termos-chave. Para sermos mais precisos, detectamos apenas 539, o que representa

somente 1,83% do total das produções construídas e publicadas entre 2007 e 2018. Com isso, corroboramos a pesquisa de Mocellin (2019) e inferimos que, no recorte temporal de nosso objeto de pesquisa, a incorporação temática da PHC nas produções do PDE/PR foi pouco expressiva.

Quanto aos artigos analisados, constatamos coerência teórica no tocante ao referencial da PHC, mas em um nível incipiente. O dado está relacionado a uma distorção no plano conceitual sobre o método de ensino dito histórico-crítico. Nos trabalhos, percebemos que muitos professores acreditavam ser necessário seguir à risca os “cinco passos/momentos” da PHC.

Orso (2018) pontua a necessidade de superar esse entendimento de que o método dessa pedagogia se reduz a uma metodologia ou a uma didática. Para o autor, essa ideia de que existe um método aos moldes de uma receita pronta para a prática significa negar a teoria e o caráter dialético do método materialista histórico e da própria PHC, já que ela se fundamenta nos princípios da filosofia da práxis (unidade teórico-prática).

Consideramos que, além dos determinantes extrínsecos, como os mencionados no início da conclusão, outros, intrínsecos à operacionalização do PDE/PR, influenciaram os resultados dos achados. Destacamos a carência de um PPP na implementação do Programa. Nesse caso, um PPP de base crítica, coeso e coerente, poderia dar um direcionamento sólido e orgânico às atividades desenvolvidas nas IESs, pois as Diretrizes da SEED se caracterizam como uma tendência multifacetada, operando sob interferência pós-modernista e suas inúmeras “possibilidades” na dimensão da pluralidade político-conceitual e diversidade cultural.

Portanto, a heterogeneidade, as divisões internas e as trocas na equipe da Secretaria de Educação, assim como o perfil teórico eclético das DCEs, podem ter resultado em orientações político-pedagógicas dispersivas às instituições formadoras e aos professores. Atrela-se a isso o fato de que as IESs dispõem de autonomia; de que, desde os anos 1980, o enfoque fenomenológico exerce considerável influência na realização de pesquisas acadêmicas nas ciências sociais, especialmente na área da educação, em detrimento da corrente marxista; e de que desde a formulação dos PCNs, em 1997, os TCTs se consolidaram nos currículos escolares, ganhando centralidade nas discussões educacionais desde então.

Apesar de reconhecermos a importâncias dos TCTs à construção de uma

sociedade justa, igualitária e ética, a associação com os conteúdos escolares clássicos podem acarretar em: (i) esvaziamento dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos; e (ii) sobrecarga de atribuições aos professores, por meio do alargamento das atividades docentes, coincidindo com o perfil docente exigido/esperado nas diretrizes curriculares para formação inicial e continuada de professores, caracterizadas pela abordagem neopragmática que confere ao trabalho pedagógico um caráter alienado.

Enfatizamos que, em certa medida, durante a gestão de Roberto Requião (2003-2010), havia a preocupação com a escola pública e com a valorização docente. Sendo assim, a equipe da SEED buscava, dentro de seus limites, proporcionar aos professores, ainda que frágil em relação ao Referencial Marxista/PHC, uma formação teórica em que se enfatizava a não adoção da pedagogia das competências. Já na gestão seguinte, de Beto Richa (2011-2018), para atender às necessidades do mercado globalizado, o governo retomou a agenda ultraliberal da gestão de Jaime Lerner, fortalecendo o setor privado e sucateando os serviços públicos. No campo educacional, o governo de Richa reintroduziu a orientação pedagógica dos OIs, na perspectiva da pedagogia das competências, focalizando as avaliações de larga escala, de caráter externa e censitária. Dessa maneira, o desmonte da educação pública e, por conseguinte, do Programa, foi sendo efetuado, acometendo a organização curricular e influenciando as produções dos Professores PDE.

Acerca dos problemas na operacionalização do PDE/PR, outro dado que merece destaque diz respeito ao número restrito de vagas desde o início da implementação do Programa, mas, a partir da regulamentação como política pública de caráter permanente, ficaram fixados como oferta mínima irrisórios 3% do número de cargos efetivos do QPM, sendo que os critérios de inscrição e de seleção incidem nos níveis e nas classes da Carreira dos professores da rede, isto é, nas promoções e progressões associadas à formação acadêmica e às atividades de formação e/ou qualificação profissional. Se, por um lado esse critério representa valorização da carreira do docente, por outro, restringe as vagas, em detrimento dos professores em início de carreira e dos com baixa participação em cursos de formação continuada de outras modalidades.

De acordo com Orso (2010), se a preocupação era com a mudança da qualidade da educação paranaense, ainda que importante, o PDE/PR não poderia

se limitar aos professores que se encontravam no final da carreira, uma vez que esses permaneceriam por pouco tempo na escola após a conclusão do curso. Portanto, para o autor, dever-se-ia ampliar o número de vagas e oportunizar aos docentes que continuariam trabalhando por alguns anos nas escolas, podendo, com isso, estender os conhecimentos aprendidos também aos alunos das escolas em que atuavam.

Todavia, como averiguamos, ao invés de ajustar as deficiências e as fragilidades existentes no formato do Programa para garantir a qualidade e a efetividade da formação ofertada, no segundo governo de Beto Richa (2015-2018) o PDE/PR foi descontinuado e no governo de Ratinho Jr. (2019-atual) foi reformulado, sendo severamente descaracterizado.

No âmbito da luta teórica, os ideólogos da burguesia empenham-se para manter a hegemonia das pedagogias alienantes, limitantes e desumanizadoras nos sistemas de ensino. Com promessas de “inovação” e de “mudança”, apresentam as propostas para reformular a política educacional, sob o argumento de as diretrizes estarem “ultrapassadas às exigências” da contemporaneidade. No entanto, não se trata de projetos preocupados e interessados com a possibilidade de uma formação que garanta a apropriação das máximas potencialidades humanas; ao contrário, trata-se de adequações às propostas já existentes, que garantem uma nova roupagem, mas com a permanência da oferta de uma formação pragmática e fragmentada do indivíduo, que corresponde às mais recentes configurações da agenda ultraliberal do capitalismo globalizado.

Por isso, em consonância com Orso (2020), é preciso estar alerta quando determinados governos, a mídia e empresários tecem críticas à educação e à escola pública, pois, na maioria das vezes,

Se no discurso aparentam certa preocupação com a qualidade da escola, as medidas adotadas caminham exatamente no sentido contrário, revelavam o interesse em seu desmonte; se, no discurso, falavam em modernizar, as reformas acarretam severos retrocessos e ameaças aos professores e à qualidade da educação, comprometem o ensino e a aprendizagem, e sucateiam a infraestrutura. (ORSO, 2020, p. 34).

Desse modo, os trabalhadores da educação que objetivam a transformação da sociedade de classes devem: engajar-se na luta permanente em defesa da

especificidade da escola, como instituição social destinada à socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, para preencher as condições subjetivas favoráveis à revolução; engajar-se na luta permanente em defesa da qualidade da educação pública em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, visto que é mediante as instituições públicas que a classe trabalhadora terá acesso aos instrumentos para a apropriação crítica da realidade objetiva e à formação humana em sua plenitude; engajar-se na luta permanente em defesa da PHC, para que essa pedagogia seja apropriada e assumida concretamente, tornando-se hegemônica no trabalho pedagógico; e, claro, engajar-se na luta permanente em defesa da valorização e qualificação docente, para melhorar as condições de trabalho e de vida dos professores, ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e à formação integral do ser humano.

Posto isto, podemos concluir que, apesar de o PDE/PR, da forma como foi pensado inicialmente, ter apresentado características potencializadoras em direção à oferta de uma sólida formação teórico-metodológica aos docentes do Paraná na perspectiva da PHC, as implicações supracitadas limitaram as possibilidades efetivas de difusão, de conhecimento, de estudo e, conseqüentemente, de apropriação e incorporação teórico-prática dessa pedagogia.

Ademais, diante dos inúmeros ataques levados a cabo nos últimos anos contra a educação e a escola pública mediante, não é possível atribuir à PHC a responsabilidade pela “frágil” resistência dos professores do estado, da mesma forma que não se pode rotular esses docentes como agentes “indolentes”. É fundamental ressaltar que, na gestão de Richa, os professores foram levados à exaustão, ao adoecimento e à divisão interna. As portas de negociação foram fechadas, direitos foram retirados e a repressão foi violenta quando os trabalhadores “ousaram” reivindicar seus direitos.

Por fim, convém salientar que, embora tenhamos detectado uma expressiva baixa ocorrência dos termos-chave ligados à PHC nas sinopses das produções do PDE/PR, há a possibilidade de que essa perspectiva teórica tenha sido incorporada no trabalho pedagógico dos cursistas, dos professores e dos orientadores nas IESs, mas que isso não aparece nas sinopses, por não terem sido mencionados termos-chaves referentes à essa pedagogia nas fichas de identificação das produções.

Portanto, assim como em toda pesquisa, esta tem limitações, por isso, apresentamos algumas propostas de linhas investigativas que podem suprir essa

lacuna e/ou corroborar com os assuntos aqui discutidos: a) um estudo com abordagem mista acerca do perfil temático das produções, utilizando a análise do conteúdo e do discurso, a partir da construção de um sistema de categorias e de indicadores com termos-chave diversificados e alusivos às pedagogias da contemporaneidade; b) uma investigação com foco na abordagem qualitativa, por exemplo, aplicação de questionários e entrevistas, envolvendo os professores que trabalharam com a PHC durante o curso; c) pesquisas diversas sobre as outras modalidades de formação continuada ofertadas a partir do segundo mandato de Beto Richa; d) um estudo sistemático sobre as características assumidas pelo novo PDE/PR, reformulado pelo Governo Ratinho Jr; entre outros.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos. **Política Pública de Formação Continuada do Professor: O PDE no Paraná - Implicações no Trabalho Docente**. 2015. Tese (Doutorado em Políticas Pública e Formação Humana) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 185-213, abr. 2019.
- ANDRADE, João Vítor dos Santos. **Agenda de políticas públicas nos governos Dilma e Temer: suas características e a relação com o plano de governo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- ANÍBAL, Felipe. Ezequias, Luiz Abi e Deonilson operaram caixa 2 de Richa, diz delator. **Gazeta do Povo**, 4 de setembro de 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/politica/parana/ezequias-luiz-abi-e-deonilson-operaram-caixa-2-de-richa-diz-delator-awg5spfrnahvcac5w5fbc2mlx/>. Acesso em: 1 ago. 2022.
- APÓS PROVOCAR aglomeração durante passeio em Brasília, Bolsonaro volta a se posicionar contra o isolamento social. **G1**, 29 de março de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/29/apos-provocar-aglomeracao-durante-passeio-em-brasilia-bolsonaro-volta-a-se-posicionar-contr-o-isolamento-social.ghtml>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- APP-SINDICATO. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. **Histórico da APP-Sindicato**. Curitiba: APP-Sindicato, [20--]a. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/historico/>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- APP- SINDICATO. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. **Proposta do Governo Ratinho para retomar o PDE ignora demandas da categoria**. Curitiba: APP-Sindicato, [20--]b. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/proposta-do-governo-ratinho-para-retomar-o-pde-ignora-demandas-da-categoria/>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- APÓS SUSPENSÃO de vacina chinesa, Bolsonaro diz que 'ganhou' de Doria. **Correio Braziliense**, Brasília, 10 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2020/11/4887822-apos-suspensao-de-vacina-chinesa-bolsonaro-diz-que-ganhou-de-doria.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- ARIAS, Valéria. **A construção política do plano estadual de educação do Paraná na gestão 2003-2006: controvérsias acerca do processo democrático no espectro do estado contemporâneo**. 207. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da Pedagogia Histórico Crítica na rede pública do Estado do Parana (1983-1994): legitimação,**

resistências e contradições. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura; PITON, Ivânia Marini; TURMENA, Leandro. Caminhos e descaminhos da prática docente: uma análise da pedagogia histórico-crítica e das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, p. 142-152, set. 2008.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. Entrevista: a Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. *In*: ORSO, Paulino José *et al.* (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba: CRV, 2014. p. 199-207.

BALZAN, Celso Sidinei. **Os desafios da implantação e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Itaipulândia - Paraná**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

BARAVIERA, Décio Antônio. **Universidade do Professor - Faxinal do Céu: O grau de satisfação em relação aos eventos de capacitação docente na opinião dos professores do Núcleo Regional de Educação de Umuarama, Estado do Paraná**. 2002. Dissertação (Mestrado Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

BARBOSA, Catarina. Bolsonaro veta obrigatoriedade do uso de máscaras em comércio, templos e igrejas. **Brasil de Fato**, Belém, 3 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/07/03/bolsonaro-veta-obrigatoriedade-do-uso-de-mascaras-em-comercio-templos-e-igrejas>. Acesso em; 22 abr. 2022.

BARBOSA, Daniele de Oliveira Moreira. **Avanços e retrocessos em diretrizes nacionais para a formação de professores**. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: Poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, [s.l.], v. 21, n. 2, p. 1-63, ago. 2017.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. Dermeval Saviani - Uma trajetória de luta e compromisso com a educação transformadora. *In*: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; COSTA, Bruno Botelho (orgs.). **Os intelectuais e a defesa da educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 197-224.

BERGMANN, Simone Rebello. **O processo de formulação e implementação do Programa de desenvolvimento educacional (PDE): reflexão sobre uma política pública de formação continuada de professores no Estado do Paraná**. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BEZERRA, Adriana Mamede de Carvalho. **A formação de professores no Brasil: um estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2002-2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BOLSONARO diz que 'poder destruidor' do coronavírus 'está sendo superdimensionado'. **G1**, 9 de março de 2020a. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/09/bolsonaro-diz-que-poder-destruidor-do-coronavirus-esta-sendo-superdimensionado.ghtml>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BOLSONARO ignora coronavírus e participa de manifestação contra Congresso e STF. **Brasil de Fato**, Brasília, 15 de março de 2020b. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/03/15/bolsonaro-ignora-coronavirus-e-participa-de-manifestacao-contra-congresso-e-stf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BOLSONARO anuncia aumento de produção de cloroquina; uso contra coronavírus não é comprovado. **UOL**, 21 de março de 2020c. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/reuters/2020/03/21/bolsonaro-anuncia-aumento-de-producao-de-cloroquina-uso-contra-coronavirus-nao-e-comprovado.htm>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BOLSONARO minimiza mortes por Covid e manda apoiadora que o questionou se retirar. **IstoÉ**, 10 de junho de 2020d. Disponível em: <https://istoe.com.br/bolsonaro-minimiza-mortes-por-covid-e-manda-apoiadora-que-o-questionou-se-retirar/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BOLSONARO radicaliza discurso antivacina. **Meio**, 23 de outubro de 2020e. Disponível em: <https://www.canalmeio.com.br/edicoes/2020/10/23/bolsonaro-radicaliza-discurso-antivacina/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BOLSONARO usa pesquisa alemã distorcida para criticar uso de máscaras. **G1**, 26 de fevereiro de 2021a. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/02/26/bolsonaro-usa-enquete-alema-distorcida-para-criticar-uso-de-mascaras.ghtml>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BOLSONARO insiste em negacionismo que fez disparar mortes entre apoiadores. **RBA - Rede Brasil Atual**, 5 de maio de 2021b. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/saude-e-ciencia/2021/05/bolsonaro-insiste-em-negacionismo-que-fez-disparar-mortes-entre-apoiadores/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BOLSONARO chama de 'idiota' quem cumpre isolamento social: 'Até hoje ficam em casa'. **Rolling Stone**, 17 de maio de 2021c. Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/bolsonaro-chama-de-idiota-quem-cumpre-isolamento-social-ate-hoje-ficam-em-casa/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BOLSONARO dá declaração falsa sobre lockdown, defende remédios ineficazes e diz ter 'passado atlético'. **Carta Capital**, 11 de janeiro de 2022a. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-da-declaracao-falsa-sobre->

lockdown-defende-remedios-ineficazes-e-diz-ter-passado-atletico/. Acesso em: 22 abr. 2022.

BOLSONARO sugere que Ômicron é bem-vinda e pode sinalizar o fim da pandemia. **IstoÉ Dinheiro**, 12 de janeiro de 2022b. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/bolsonaro-sugere-que-omicron-e-bem-vinda-e-pode-sinalizar-o-fim-da-pandemia/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BOLSONARO sobre covid-19: melhor vacina que pode ter é a própria contaminação. **Correio Braziliense**, Brasília, 19 de janeiro de 2022c. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/01/4978901-bolsonaro-melhor-vacina-que-pode-ter-e-a-propria-contaminacao.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 11, de 13 de outubro de 1978**. Altera dispositivos da Constituição Federal. Brasília: Presidência da República, 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc11-78.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.767, de 20 de dezembro de 1979**. Modifica dispositivos da Lei nº 5.682, de 21 de julho de 1971 (Lei Orgânica dos Partidos Políticos), nos termos do artigo 152 da Constituição, alterado pela Emenda Constitucional nº 11, de 1978; dispõe sobre preceitos do Decreto-lei nº 1.541, de 14 de abril de 1977, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6767.htm. Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.264, de junho de 1997**. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Brasília: Presidência da República, 1997a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm. Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1998a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm. Acesso em: 27 maio 2022.

BRASIL. Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de abril de 1998b.

BRASIL. **Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998.** Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1998c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2561.htm. Acesso em: 27 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 09, de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de janeiro de 2002a, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de janeiro de 2002b, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002c. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília: 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília: 2006a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio

de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006b, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: Presidência da República, 2006c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 27 maio 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Presidência da República, 2006d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 29 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Presidência da República, 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 29 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Presidência da República, 2007c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 7 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2007d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-

2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 29 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008a.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/D6755impresao.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Portal MEC**, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. **Portal MEC**, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020b, Seção 1, p. 46-49.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2020c, Seção 1, p. 103.

BRAZ, Marcelo. Lutas de Classes, Luta Revolucionária e Partido em Lenin: Significado e Atualidade do “Que Fazer?”. *In*: DEO, Anderson; MAZZEO, Antonio Carlos; ROIO, Marcos Del (orgs.). **Lenin: teoria e prática revolucionária**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 57-82.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick. **Ação sindical na construção da agenda política**: um estudo sobre as reivindicações e negociações da APP-sindicato com os governos entre os anos de 2003 e 2015. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CARVALHO, Igor. “Brasil não pode parar”: campanha de Bolsonaro contra isolamento vai parar no TCU. **Brasil de Fato**, São Paulo, 27 de março de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/03/27/brasil-nao-pode-parar-padilha-vai-a-justica-para-impedir-campanha-de-bolsonaro>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CARVALHO, Saulo Rodrigues. A decadência ideológica da burguesia e a desvalorização da produção científica nacional. **Cadernos Do GPOSSHE on-line**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 130-143, out. 2019.

CASTANHA, André Paulo. Editorial: Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 1-4, dez. 2013.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Person Prentice Hall, 2007.

DATAFOLHA. Recorde, reprovação a Dilma supera pior momento de Collor. Instituto de Pesquisa **Datafolha**, Opinião Pública, São Paulo, 06 de agosto de 2015. Disponível em: <https://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2015/08/1665278>. Acesso em: 7 jun. 2022.

DELAÇÕES da Odebrecht: codinome de Beto Richa (PSDB) era 'piloto', segundo ex-executivo. **G1**, 13 de abril 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/delacoes-da-odebrecht-codinome-de-beto-richa-psdb-era-piloto-segundo-ex-executivo.ghtml>. Acesso em: 2 ago. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUARTE, Luzia Franco. **O Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR)**: permanência e avanço em relação às políticas de formação continuada dos anos 1990. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 37-57.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 2, n. 11, p. 139-145, ago. 2018.

DUARTE, Newton *et al.* A Pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 87-119.

EL KADRI, Michele Salles; CAMPOS, Alcione Gonçalves; SOUZA, Adriana Grade Fiori. Modelo de formação continuada do PDE-PR: o diálogo necessário entre escola básica e ensino superior? **Entretextos**, Londrina, v. 11, n. 2, p. 121-141, jul./dez. 2011.

EM DISCURSO de Ano Novo, Bolsonaro insiste em dificultar a vacinação de crianças. **Carta Capital**, 31 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/em-discurso-de-ano-novo-bolsonaro-insiste-em-dificultar-a-vacinacao-de-criancas/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FANK, Elisane. **A construção das diretrizes curriculares do ensino médio no estado do Paraná (gestão 2003-2006)**: avanços e limites da política educacional nas contradições do estado contemporâneo. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

FIORI, José Luís. O Brasil e seu “entorno estratégico” na primeira década do século XXI. *In*: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso, 2013. p. 31-51.

FIORIN, Renato. **Investigação da proposta de implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 69-90.

GABARDO, Cleusa Valério; HAGEMeyer, Regina Cely. Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 37, p. 93-112, maio/ago. 2010.

GALINDO, Rogerio Waldrigues. Delator diz que R\$ 4,3 mi do Fisco foram para a campanha de Beto Richa; PSDB nega. **Gazeta do Povo**, 10 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/delator-diz-que-r-43-mi-do-fisco-foram-para-a-campanha-de-beto-richa-psdb-nega-b1wg469sixtjef2x4fvgse4ed/>. Acesso em: 1 ago. 2022.

GARCIA, Euclides Lucas. Executivo da JBS delata R\$ 1 milhão entregue em espécie a irmão de Richa. **Gazeta do Povo**, 19 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/politica/parana/executivo-da-jbs-delata-r-1-milhao-entregue-em-especie-a-irmao-de-richa-e9ehss7gbfldzxe1p057l66hd/>. Acesso em: 3 ago. 2022.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. *In*: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso, 2013. p. 253-263.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONÇALVES, André. Operação que prendeu “primo” de Beto Richa é batizada de Voldemort, ou “Aquele cujo nome não pode ser pronunciado”. **Gazeta do Povo**, 17 de março de 2015. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/conexao-brasilia/operacao-que-prendeu-primo-de-beto-richa-e-batizada-de-voldemort-ou-aquele-cujo-nome-nao-pode-ser-pronunciado/>. Acesso em: 1 ago. 2022.

GONÇALVES, Kássia Camila. **A Pedagogia Histórico-Crítica durante o governo de Roberto Requião (1991-1994)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. **Movimento operário e Estado: a APP-Sindicato - a organização e as lutas dos trabalhadores na educação da rede pública estadual do Paraná**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HISING, Ederson. Após 3 prisões, Beto Richa volta à vida pública e faz pré-campanha para deputado. **UOL**, 13 de julho de 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2022/07/13/apos-3-prisoos-beto-richa-volta-a-vida-publica-e-faz-pre-campanha-para-deputado.htm>. Acesso em: 03 ago. 2022.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa/Portugal: Edições, (s/d). IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **A Década Inclusiva (2001-2011):** Desigualdade, Pobreza e Políticas de Renda. Brasília: IPEA, 2012.

JOST, Araci. **Políticas públicas para formação continuada do professor do ensino médio**: governo Roberto Requião, 2003-2010. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

JUCÁ, Beatriz. Brasil amplia polêmico protocolo da cloroquina para grávidas e crianças, na contramão dos EUA. **El País**, 15 de junho de 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-16/brasil-amplia-polemico-protocolo-da-cloroquina-para-gravidas-e-criancas-na-contra-mao-dos-eua.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.

LACERDA, Nara. Após 51 mil mortes e alerta da OMS, Bolsonaro volta a minimizar pandemia da covid-19. **Brasil de Fato**, São Paulo, 22 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/22/apos-51-mil-mortes-e-alerta-da-oms-bolsonaro-volta-a-minimizar-pandemia-da-covid-19>. Acesso em: 22 abr. 2022.

LAZAROTO, Elaine. **A formação continuada do professor pedagogo no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

LÉNINE, Vladimir Ilitch. Que Fazer? Problemas candentes do nosso movimento. *In*: LÉNINE, Vladimir Ilitch. **Obras Escolhidas em três tomos (tomo I)**. Lisboa: Avante!, 1977a. p. 3-27. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/escolhidas/index.htm>. Acesso em: 09 ago. 2021.

LÉNINE, Vladimir Ilyich. As Três Fontes e as Três partes Constitutivas do Marxismo. *In*: LÉNINE, Vladimir Ilyich. **Obras Escolhidas em três tomos (tomo I)**. Lisboa: Avante!, 1977b. p. 35-39. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/escolhidas/index.htm>. Acesso em: 15 ago. 2021.

LÉNINE, Vladimir Ilyich. Karl Marx (Breve Esboço Biográfico Seguido de uma Exposição do Marxismo). *In*: LÉNINE, Vladimir Ilyich. **Obras Escolhidas em três tomos (tomo I)**. Lisboa: Avante!, 1977c. p.79-214. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/escolhidas/index.htm>. Acesso em: 15 ago. 2021.

LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

LONGO, Ivan. Bolsonaro faz piada com pandemia e vacinação: "Vacina obrigatória só aqui no Faísca". **Revista Fórum**, 24 de outubro de 2020. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/redes-sociais/2020/10/24/bolsonaro-faz-piada-com-pandemia-vacao-vacina-obrigatoria-so-aqui-no-faisca-84677.html>. Acesso em; 22

abr. 2022.

LUKÁCS, Gyorgy. Marx e o problema da decadência ideológica. In: LUKÁCS, Gyorgy. **Marxismo e Teoria da Literatura**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 51-103.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MALINI, Eduardo. **O consenso como ponto de partida?** Uma análise dos papéis desempenhados pelos atores participantes na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

MARTINS, Humberto. Bolsonaro critica 'histeria' com coronavírus: 'Devemos voltar à normalidade'. **Estado de Minas**, 24 de março de 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/03/24/interna_politica,1132126/bolsonaro-critica-histeria-com-gripezinha-do-coronavirus.shtml. Acesso em: 21 abr. 2022.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. Introdução à contribuição à crítica da economia política. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2003. p. 223-264.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política - Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASSON, Gisele. Implicações do Plano de Desenvolvimento da Educação para a formação de professores. **Revista Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 165-184, jan./mar. 2012.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: revolução e formação de professores**. Campinas: Armazém do Ipê, 2018.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. **A Construção e implementação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2005-2015)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

MAZIEIRO, Guilherme. Depois da facada, não vai ser gripezinha que vai me derrubar, diz Bolsonaro. **UOL**, Brasília, 20 de março de 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/03/20/depois-da-facada-nao-vai-ser-gripezinha-que-vai-me-derrubar-diz-bolsonaro.htm>. Acesso em: 21 abr. 2022.

MAZUI, Guilherme; PINHEIRO, Lara. GARCIA, Mariana. Vacina 'não está comprovada cientificamente', diz Bolsonaro, contrariando o que disse a Anvisa e as provas obtidas por cientistas. **G1**, Brasília, 22 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/01/22/vacina-nao-esta-comprovada-cientificamente-diz-bolsonaro-contrariando-o-que-disse-a-anvisa-e-as-provas-obtidas-por-cientistas.ghtml>. Acesso em; 22 abr. 2022.

MEI, Danielle Scheffelmeier. **Políticas de valorização docente e as relações de conflito entre a APP-sindicato e o governo do estado do Paraná de 2011 a 2018**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MENDONÇA, Ana. Bolsonaro sobre obrigatoriedade da vacina: 'Não pode amarrar o cara e dar vacina nele'. **Estado de Minas**, 8 de setembro de 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/09/08/interna_politica,1183567/bolsonaro-nao-pode-amarrar-o-cara-e-dar-vacina-nele.shtml. Acesso em: 22 abr. 2022.

MIRANDOLA, Luci Mara. **Educação: o Brasil e o Estado do Paraná entre os anos de 1960 e 2010**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

MOCELLIN, Edna Goretti Menegetti. **PDE e a Educação Popular: a presença dos conceitos de Educação Popular e da Pedagogia Histórico-Crítica nas produções do PDE/PR NRE/FB 2007 – 2016 – o caso do Colégio Léo Flach de Francisco Beltrão/PR**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

MOREIRA, Helloysa Bragueto. **A pedagogia histórico-crítica durante o governo Jaime Lerner no Paraná (1995-2002)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

“NÃO COMPRAREMOS vacina da China”, diz Bolsonaro. **Poder360**, 21 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/nao-compraremos-vacina-da-china-diz-bolsonaro/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

OLIVEIRA, Carolina. Enquanto mundo tenta conter a ômicron, Bolsonaro anuncia MP contra passaporte da vacina. **Brasil de Fato**, São Paulo, 6 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/12/06/enquanto-mundo-tenta-conter-a-omicron-bolsonaro-anuncia-mp-contra-passaporte-da-vacina>. Acesso em: 22 abr. 2022.

OLIVEIRA, Joana. Bolsonaro testa positivo para coronavírus, mas segue minimizando riscos da doença para jovens. **El País**, 7 de julho de 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-07/bolsonaro-testa-positivo-para-coronavirus-mas-segue-minimizando-riscos-da-doenca-para-jovens.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.

OLIVEIRA, Kalina Gondim de. **Concepções históricas e políticas da formação de professores no Brasil: um enfoque sobre as políticas dos governos de FHC e Lula**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará,

Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, Mariana. STJ autoriza inquérito para investigar governador Beto Richa, do Paraná. **G1**, 30 de março de 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/stj-autoriza-inquerito-para-investigar-governador-beto-richa-do-parana.ghtml>. Acesso em: 02 ago. 2022.

OLIVEIRA, Marina. Governo adota discurso antivacina e diz que imunização não é obrigatória. **Congresso em Foco**, 1 de setembro de 2020. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/governo-adota-discurso-antivacina-e-diz-que-imunizacao-nao-e-obrigatoria/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

ORSO, Paulino José. Neoliberalismo: equívocos e consequências. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 163-184.

ORSO, Paulino José. A qualidade da educação básica e os PDEs. **Revista Espaço Acadêmico**, [s.l.], ago. 2010. Disponível em: <https://espacoacademico.wordpress.com/2010/08/14/a-qualidade-da-educacao-basica-e-os-pdes/?like=1>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica: uma teoria pedagógica revolucionária. *In*: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: revolução e formação de professores**. Campinas: Armazém do Ipê, 2018. p. 67-85.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ORSO, Paulino José. A implementação da pedagogia histórico-crítica: formas, exigências e desafios. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021a. p. 287-313.

ORSO, Paulino José. O liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-29, jan./jun. 2021b.

ORSO, Paulino José *et al.* (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba: CRV, 2014.

ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Júlia; CASTANHA, André Paulo (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações; Campinas: Autores Associados, 2018.

ORSO, Paulino José; TONIDANDEL, Sandra. A pedagogia histórico-crítica e o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná - 1990: do mito à realidade. *In*: ORSO, Paulino José *et al.* (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba: CRV, 2014. p. 125-

140.

PADILHA, Paula Zarth; RAMIRES, Manoel. Lava Jato: Imprensa poupa Beto Richa na lista da Odebrecht. **Terra Sem Males**, 23 de março de 2016. Disponível em: <http://www.terrasemmale.com.br/lava-jato-imprensa-poupa-beto-richa-na-lista-da-odebrecht/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. **Diário Oficial nº 6.687 de 15 de março de 2004**, Curitiba, 2004.

PARANÁ. **Decreto nº 4.482, de 14 de março de 2005**. Implantado o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor no nível III da carreira... Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2005. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Edital nº 168/2006 – DG/SEED. Edital para a realização do processo de seleção de provas e títulos de professores da rede pública estadual para o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. **Diário Oficial**, Curitiba, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação do Programa de Desenvolvimento Educacional. **Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual - Documento-Síntese**: versão para discussão. Curitiba: SEED/PDE, 2007a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 2.637/2007. **Diário Oficial**, Curitiba, 2007b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Edital nº 237/2007 - DG/SEED. Edital para a realização do processo de seleção de provas e títulos de professores da rede pública estadual para o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE. **Diário Oficial**, Curitiba, 2007c.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 4.341/2007. Normatiza a operacionalização do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE na Rede Pública Estadual de Ensino. **Diário Oficial**, Curitiba, 2007d.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento-Síntese**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 1.670/2009. Normatiza a execução do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE na Rede Pública Estadual de Ensino. **Diário Oficial**, Curitiba, 2009a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 4.442/2009. Retifica a Resolução nº 1.670/2009, que normatiza a execução do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, na Rede Pública Estadual de Ensino e inclui Parágrafo Único. **Diário Oficial**, Curitiba, 2009b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento-Síntese**. Curitiba: SEED, 2009c.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento-Síntese**. Curitiba: SEED, 2010a.

PARANÁ. Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. **Diário Oficial nº 8.262 de 14 de julho de 2010**, Curitiba, 2010b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Edital nº 66/2011 – DG/SEED. Estabelece as instruções para a realização do Processo Seletivo Interno de Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para o provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. **Diário Oficial**, Curitiba, 2011a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007**. Curitiba: SEED/PR., 2011b. V.1. (Cadernos PDE).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2008**. Curitiba: SEED/PR., 2011c. V.1. (Cadernos PDE).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2009**. Curitiba: SEED/PR., 2012a. V.1. (Cadernos PDE).

PARANÁ. Lei Estadual nº 17.046, de 11 de janeiro de 2012. Dispõe sobre normas para licitação e contratação de Parcerias Público-Privadas do Paraná (Paraná Parcerias). **Diário Oficial nº 8.629 de 12 de Janeiro de 2012**, Curitiba, 2012b.

PARANÁ. **Decreto nº 5272 de 16/07/2012**. Regulamenta a Lei Estadual nº 17.046, de 11 de janeiro de 2012 e dá outras providências. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2012c. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Edital nº 132/2012 – DG/SEED. Estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno, destinado a Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. **Diário Oficial**, Curitiba, 2012d.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento-Síntese**. Curitiba: SEED, 2012e.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Edital nº 176/2013 – DG/SEED. Estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno, destinado aos Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. **Diário Oficial**, Curitiba, 2013a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento-Síntese**. Curitiba: SEED, 2013b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Edital nº 92/2014 – DG/SEED. Estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno, destinado aos Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. **Diário Oficial**, Curitiba, 2014a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento-Síntese**. Curitiba: SEED, 2014b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2010**. Curitiba: SEED/PR., 2014c. V.1. (Cadernos PDE).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2012**. Curitiba: SEED/PR., 2014d. V.1. (Cadernos PDE).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2013**. Curitiba: SEED/PR, 2016a. V.1. (Cadernos PDE).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento-Síntese**. Curitiba: SEED, 2016b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014**. Curitiba: SEED/PR, 2016c. V.1. (Cadernos PDE).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016**. Curitiba: SEED/PR, 2018. V.1. (Cadernos PDE).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Renovado, PDE terá inscrições abertas para professores em 2022. **SEED**, 5 de novembro de 2021a. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Renovado-PDE-tera-inscricoes-abertas-para-professores-em-2022>. Acesso em: 19 jun. 2022.

PARANÁ. Lei Complementar nº 241, de 17 de dezembro de 2021. Altera a Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, que regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Diário Oficial**, Curitiba, 2021b.

PARANÁ. Decreto nº 10.209. Publica tabelas de vencimento básico e de vantagens

com o índice geral de 3,0% (três por cento), do Quadro Próprio do Magistério e Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo Estadual. **Diário Oficial**, Curitiba, 04 de fevereiro de 2022a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Edital nº 32/2022 – GS/SEED. Estabelece os critérios para realização do Processo Seletivo Interno de Professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM da rede pública estadual de ensino para o provimento de 2.000 (duas mil) vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. **Diário Oficial**, Curitiba, 2022b.

PEIXOTO, Reginaldo. **Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE):** contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. 2018. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

PINHEIRO, Regina. Aprovada criação do “Sistema Nacional de Educação”. **Senado Federal**, Brasília, 9 de março de 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/03/09/aprovada-criacao-do-201csistema-nacional-de-educacao201d>. Acesso em: 8 jun. 2022.

PITON, Ivania Marini. **Políticas Educacionais e Movimento Sindical Docente:** reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, 2004.

POSSI, Ester Hinterlang de Barros. **Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE/PR (2007-2009):** um estudo sobre transformações e permanências. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

PT. Partido dos Trabalhadores. Programa de Governo 2002. **Uma Escola do Tamanho do Brasil**. São Paulo: Coligação Lula Presidente, 2002.

REZENDE, Constança; PEREIRA, Pablo. Bolsonaro uniu agenda liberal ao conservadorismo. **Terra**, 28 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/bolsonaro-uniu-agenda-liberal-ao-conservadorismo,5cf47ca054e44d121d0ad96715748c3ettx9s0zi.html>. Acesso em: 25 jan. 2021.

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. *In*: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso, 2013. p. 135-144.

SAMPAIO, Cristiane. País chega a 9 mil mortes e Bolsonaro se alia a empresários para reduzir isolamento. **Brasil de Fato**, Brasília, 7 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/07/pais-chega-a-8-mil-mortes-e-bolsonaro-se-alia-a-empresarios-para-reduzir-isolamento>. Acesso em; 22 abr. 2022.

SARAVALLI, Ademir Antonio. **Plano de carreira e política de formação**

continuada para os profissionais da educação da rede pública de educação do Paraná: uma análise do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE no período de 2004 a 2019. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014a.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *In*: ORSO, Paulino José *et al.* (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba: CRV, 2014b. p. 11-32.

SAVIANI, Dermeval. **História do Tempo e Tempo da História: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Revista Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 711-724, jul./set. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução. *In*: ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Júlia; CASTANHA, André Paulo (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações; Campinas: Autores Associados, 2018. p. 39-53.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de Matos; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas:

Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021b. p. 19-38.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEED. Secretaria da Educação do Paraná. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) - Dados Estatísticos. **Dia a Dia Educação**, [20--]a. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1811>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SEED. Secretaria da Educação e do Esporte. Estado do Paraná. **Consulta Escolas**, [20--]b. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SELZLER, Viviane Grzechota; ORSO, Paulino José. Os processos de institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 253-271.

SEM MÁSCARA, Bolsonaro causa aglomeração com apoiadores no Suriname. **Carta Capital**, 20 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/sem-mascara-bolsonaro-causa-aglomeracao-com-apoiadores-no-suriname/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SILVA JUNIOR, Silvio Borges da. **A política de avaliação de larga escala e suas implicações no currículo no estado do Paraná nos anos 2011/2012 (governo Beto Richa)**. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.

SINGER, André. Cutucando onças com varas curtas: o ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). **Novos Estudos CEBRAP**, [s.l.], n. 102, p. 39-67, jul. 2015.

SOARES, Ingrid. Bolsonaro: “Eu não vou tomar a vacina e ponto final. Problema meu”. **Correio Braziliense**, 15 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2020/12/4895094-eu-nao-vou-tomar-a-vacina-e-ponto-final--problema-meu.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SOARES, Ingrid. Bolsonaro diz que Ministério da Saúde estuda rebaixar "pandemia" para "endemia". **Correio Braziliense**, 3 de março de 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/03/4989938-bolsonaro-diz-que-ministerio-da-saude-estuda-rebaixar-pandemia-para-endemia.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.

‘SOU MESSIAS, mas não faço milagres’, diz Bolsonaro sobre recorde de mortes. **UOL**, São Paulo, 28 de abril de 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/04/28/sou-messias-mas-nao-faco-milagres-diz-bolsonaro-sobre-recorde-de-mortes.htm>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SOUSA, Joceli de Fátima Arruda. Referencial teórico e formação de professores: uma análise necessária. *In*: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: revolução e formação de professores**. Campinas: Armazém do Ipê, 2018. p. 37-51.

SOUSA, Silmara Eliane. **A gestão educacional no Paraná 2011-2013**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

STRUCK, Jean-Philip. Bolsonaro recebe negacionistas alemães em Brasília. **Deutsche Welle - DW**, 23 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/bolsonaro-recebe-negacionistas-alem%C3%A3es-em-bras%C3%ADlia/a-59286630>. acesso em: 22 abr. 2022.

TADIOTTO, Rubia Mara. **“2015, o ano que não terminou”**: experiências e memórias acerca da greve dos trabalhadores da educação e o massacre em 29 de abril. 2019. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2019.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná (1980-1994)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

TONIDANDEL, Sandra. Análise dos diferentes processos de institucionalização da pedagogia histórico-crítica: o processo de construção da pedagogia histórico-crítica no Paraná. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 239-251.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, Eliane. **A pedagogia histórico-crítica na rede municipal de Educação de Itaipulândia/PR (2004-2016)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

WERLANG, Adriana da Cunha. **As políticas públicas de formação dos professores no Brasil a partir da LDB 9394/96 e sua relação com o programa para reforma educacional na América Latina e Caribe (PREAL)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.