



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – MESTRADO/PPGEn
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO EM LINGUAGENS E TECNOLOGIAS**

VANILDA SILVA LIPPERT

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA**

**FOZ DO IGUAÇU – PR
2024**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – MESTRADO/PPGEn
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO EM LINGUAGENS E TECNOLOGIAS

VANILDA SILVA LIPPERT

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado – PPGEN, área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologias, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador(a): Profa. Dra. Joceli de Fátima Arruda Sousa.

FOZ DO IGUAÇU – PR
2024

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

Lippert, Vanilda Silva

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA / Vanilda Silva Lippert; orientadora Joceli de Fátima Arruda Sousa. -- Foz do Iguaçu, 2024.

182 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2024.

1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Formação de Professores. 3. Educação Infantil. 4. Foz do Iguaçu. I. Sousa, Joceli de Fátima Arruda, orient. II. Título.



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGEn Programa de Pós-Graduação em Ensino

VANILDA SILVA LIPPERT

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Jôceli de Fatima Arruda Sousa

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Julia Malanchen

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Mariângela Garcia Lunardelli

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
JULIANA FATIMA SERRAGLIO PASINI
Data: 03/05/2024 09:57:38-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Juliana Fátima Serraglio Pasini

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Foz do Iguaçu, 21 de março de 2024

Dedico essa Dissertação de mestrado à minha mãe (*in memoriam*), mulher guerreira que sempre me incentivou a progredir nos meus estudos em busca do conhecimento e a acreditar e lutar pelos meus sonhos.

À minha adorável família, meus filhos e esposo, meu alicerce diário.

AGRADECIMENTOS

A construção desta pesquisa somente foi possível devido a uma grande rede de apoio de familiares, amigos de longa data e outros conquistados no decorrer do mestrado e às parcerias dos colegas de trabalho.

Gratidão a todos que de certa forma contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada com excelência. Agradeço às coordenadoras pedagógicas, professoras, Secretaria Municipal de Educação e ao Sindicato dos Professores pela participação e contribuições durante as entrevistas, parte fundamental da pesquisa.

Durante esses vinte e quatro meses de estudo, teve choro, medos, insegurança e tristezas, mas reconheço que também teve alegrias, crescimento, conhecimento e muitas vitórias. Agradeço aos familiares e às amigas que me fortaleceram, que acreditaram que o sonho de realizar o mestrado seria possível, que compartilharam desse processo tão importante para mim.

Agradeço imensamente à minha querida orientadora Joceli de Fátima Arruda Sousa, que, em meio aos meus medos e inseguranças, orientou-me com todo o carinho, paciência e sabedoria, fazendo-me acreditar e confiar que seria possível escrever, publicar artigos e finalizar a nossa pesquisa. Gratidão por tudo.

Agradeço também aos professores que ministraram as disciplinas durante o mestrado, com conhecimentos que colaboraram para a realização de uma pesquisa de qualidade.

Gratidão às professoras da banca, Dra. Julia Malanchen, Dra. Juliana Fátima Serraglio Pasini e Dra. Mariangela Garcia Lunardelli, pelas excelentes contribuições, para que esta dissertação viesse a ser finalizada com sucesso, digna de uma pesquisa científica que apresenta a realidade da formação continuada de professores.

Aos professores da Educação Infantil, que merecem todo a nossa admiração, pois lutam diariamente pela sua valorização enquanto profissionais, aqueles que ensinam os conhecimentos científicos para os filhos da classe trabalhadora desde a tenra idade.

E aos alunos da Educação Infantil, aqueles que desde pequenos merecem o nosso respeito e o direito a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, com todas as especificidades dessa etapa tão fundamental para o desenvolvimento do ser humano.

EPÍGRAFE

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”.

(Saviani, 2008)

LIPPERT, Vanilda Silva. **A formação continuada na Educação Infantil da rede pública municipal de Foz do Iguaçu: uma análise Histórico-Crítica.** 2024. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, Linha de Pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2024.

RESUMO

A educação pública no Brasil enfrenta, há algumas décadas, um vasto processo de desmonte com as políticas neoliberais introduzidas no país desde 1990. Diante do atual contexto e considerando a proposta pedagógica da Educação Infantil do município de Foz do Iguaçu, Paraná, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, esta pesquisa tem como objetivo analisar e apontar em que medida a Pedagogia Histórico-Crítica tem sido estudada, discutida, refletida e posta em prática nas formações continuadas dos professores da Educação Infantil. Para a elaboração do estudo, pretendeu-se investigar, por meio de revisão bibliográfica, como se manifestam as políticas educacionais neoliberais relacionadas à formação continuada de professores desde a década de 1990; mostrar o referencial teórico e a teoria pedagógica que pauta o currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná e suas alterações causadas pelos documentos oficiais vigentes, discorrendo sobre a importância de se trabalhar com um currículo pautado na Pedagogia Histórico-Crítica; desvelar, com pesquisa de campo com professores, coordenadores e representantes da Secretaria Municipal de Educação e do Sindicato dos Professores e Profissionais de Educação, como se dá a formação continuada dos docentes da Educação Infantil da rede pública de Foz do Iguaçu. A escolha pela Pedagogia Histórico-Crítica, enquadrada no campo contra-hegemônico, justifica-se por sua base de fundamentação pautada no Materialismo Histórico-Dialético. O estudo foi realizado com pesquisa bibliográfica, análise documental e com entrevista semiestruturada com professores, coordenadores pedagógicos, equipe da SMED e SINPREFI. Os resultados obtidos evidenciam que as políticas neoliberais influenciam as formações continuadas de professores, interferindo nos documentos educacionais em vigor nos níveis federal, estadual e municipal, com propostas alinhadas à lógica do capital. A análise dos dados revela contradições na Proposta Pedagógica Curricular de Foz do Iguaçu, colocando em questionamento a presença da Pedagogia Histórico-Crítica no currículo e na formação continuada de professores da rede pública municipal. Diante desse cenário, esta pesquisa buscou aprofundar e analisar essa temática relevante, destacando a importância de uma formação sólida para os docentes da Educação Infantil, alinhada ao referencial teórico de uma proposta pedagógica que seja transformadora. Assim, comprometemo-nos com o viés ético-político de ocupar esse espaço de formação e emancipação humana.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Formação de Professores; Educação Infantil; Foz do Iguaçu.

LIPPERT, Vanilda Silva. **Continued training in Early childhood education in the municipal public network of Foz do Iguaçu: a historical-critical analysis**. 2024. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, Linha de Pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2024.

ABSTRACT

Public education in Brazil has been facing, for some decades, a vast process of dismantling in consequence of the neoliberal policies introduced in the country since 1990. Given the current context and considering the pedagogical proposal of Early Childhood Education in the municipality of Foz do Iguaçu, Paraná, based on Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Theory, this research aims to analyze the extent to which Historical-Critical Pedagogy has been studied, discussed, reflected upon, and put into practice in the continuing education of Early Childhood Education teachers. To initiate the study, the proposal included investigating how neoliberal educational policies related to the continuing education of teachers have manifested since the 1990s through a bibliographical review; illustrating the theoretical framework and pedagogical theory that guides the curriculum of the Association of Municipalities of Western Paraná and its changes caused by current official documents, discussing the importance of working with a curriculum based on Historical-Critical Pedagogy; and, unveiling, with field research amid teachers, coordinators and representatives of the Municipal Department of Education and the Union of Teachers and Education Professionals, how the continued training of Early Childhood Education teachers in the public network of Foz do Iguaçu takes place. The choice of Historical-Critical Pedagogy, framed within the counter-hegemonic field, is justified by its foundation in Historical-Dialectic Materialism. The study was carried out with bibliographic research, document analysis and semi-structured interviews with teachers, pedagogical coordinators, the SMED and SINPREFI team. The results obtained show that neoliberal policies influence the continued training of teachers, interfering with the educational documents in force at the federal, state, and municipal levels, with proposals aligned with the logic of capital. Data analysis reveals contradictions in the Curricular Pedagogical Proposal of Foz do Iguaçu, raising questions about the presence of Historical-Critical Pedagogy in the curriculum and in the continued training of teachers in the municipal public network. Given this scenario, this research sought to deepen and analyze this relevant topic, highlighting the importance of solid training for Early Childhood Education teachers, aligned with the theoretical framework of a pedagogical proposal that is transformative. Thus, we commit to the ethical-political bias of occupying this space of human formation and emancipation.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy; Teacher Training; Early Childhood Education; Foz do Iguaçu.

LIPPERT, Vanilda Silva. **Formación continua en educación infantil en la red pública municipal de Foz do Iguaçu: un análisis histórico-crítico.** 2024. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, Linha de Pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2024.

RESUMEN

La educación pública en Brasil enfrenta, desde hace algunas décadas, un vasto proceso de desmantelamiento debido a las políticas neoliberales introducidas en el país desde 1990. Dado el contexto actual y considerando la propuesta pedagógica de la Educación Infantil en el municipio de Foz do Iguaçu, Paraná, basada en la Pedagogía Histórico-Crítica y la Teoría Histórico-Cultural, esta investigación tiene como objetivo analizar en qué medida la Pedagogía Histórico-Crítica ha sido estudiada, discutida, reflexionada y aplicada en la formación continua de los docentes de Educación Infantil. Para llevar a cabo el estudio, se propuso investigar, a través de una revisión bibliográfica, cómo se han manifestado las políticas educativas neoliberales relacionadas con la formación continua de los docentes desde la década de 1990. Además, se ilustra el marco teórico y la teoría pedagógica que orienta el currículo de la Asociación de Municipios del Oeste de Paraná y sus cambios provocados por los documentos oficiales vigentes. Se discute la importancia de trabajar con un currículo basado en la Pedagogía Histórico-Crítica. A través de la investigación de campo con docentes, coordinadores y representantes de la Secretaría Municipal de Educación y del Sindicato de Docentes y Profesionales de la Educación, se revela cómo se lleva a cabo la formación continua de docentes de Educación Infantil en la red pública de Foz do Iguaçu. La elección de la Pedagogía Histórico-Crítica, enmarcada en el campo contrahegemónico, se justifica por su fundamentación en el Materialismo Histórico-Dialéctico. El estudio se llevó a cabo mediante investigación bibliográfica, análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas a docentes, coordinadores pedagógicos y al equipo SMED y SINPREFI. Los resultados obtenidos muestran que las políticas neoliberales influyen en la formación continua de los docentes, interfiriendo con los documentos educativos vigentes a nivel federal, estatal y municipal, alineándose con la lógica del capital. El análisis de los datos revela contradicciones en la Propuesta Pedagógica Curricular de Foz do Iguaçu, cuestionando la presencia de la Pedagogía Histórico-Crítica en el currículo y la formación continua de docentes de la red pública municipal. Ante este escenario, la investigación buscó profundizar y analizar este relevante tema, resaltando la importancia de una formación sólida para los docentes de Educación Infantil, alineada con el marco teórico de una propuesta pedagógica transformadora. Así, nos comprometemos con el sesgo ético-político de ocupar este espacio de formación y emancipación humana.

Palabras-clave: Pedagogía Histórico-Crítica; Formación de Profesores; Educación Infantil; Foz do Iguaçu.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de CMEI e instituições conveniadas.....	98
Quadro 2: Roteiro de entrevista – SMED	108
Quadro 3: Roteiro de entrevista – Coordenação Pedagógica	124
Quadro 4: Perfil acadêmico das Coordenadoras Pedagógicas	124
Quadro 5: Roteiro de entrevista – Professoras	132
Quadro 6: Perfil acadêmico das Professoras	133
Quadro 7: Sugestões para a formação continuada	146
Quadro 8: Aspectos contraditórios entre SMED, Professoras e Coordenadoras Pedagógicas.....	147
Quadro 9: Roteiro de entrevista – SINPREFI	150
Quadro 10: mudança na nomenclatura da Educação Infantil.....	157

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Municípios integrantes da AMOP	68
Figura 2: 1ª edição do Currículo da AMOP	76
Figura 3: 2ª edição do Currículo da AMOP	78
Figura 4: 3ª edição do Currículo da AMOP	78
Figura 5: 4ª edição Proposta Pedagógica Curricular – AMOP 2020.....	79
Figura 6: Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil	80
Figura 7: Documentos que norteiam a Proposta Pedagógica de Foz do Iguaçu	84
Figura 8: Os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e a da Pedagogia das Competências	85
Figura 9: Organização para o trabalho na Educação Infantil	90
Figura 10: Número de alunos atendidos pela rede pública de Foz do Iguaçu.....	99
Figura 11: CMEI e CEI por regiões.....	100
Figura 12: Mapa de Foz do Iguaçu.....	101
Figura 13: Número de professores que atuam nos CMEI de Foz do Iguaçu.....	102
Figura 14: Ênfase no desenvolvimento de competências	117
Figura 15: O destaque na aprendizagem instrumental.....	118
Figura 16: Responsabilização do professor	120
Figura 17: Referencial Curricular do Paraná	159
Figura 18: Os quatro pilares da educação	161

LISTA DE SIGLAS

AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
APMI	Associação de Proteção à Maternidade e à Infância
ASSOESTE	Associação Educacional do Oeste do Paraná
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC- Formação	Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC- Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEE/CP	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEI	Centro de Educação Infantil
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CETEPAR	Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
FACIMAR	Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon
FACISA	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas
FACITOL	Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato
FECIVEL	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NTES	Núcleo de Tecnologia do Estado

NTM	Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
ONG	Organização não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PTA	Planejamento Trimestral/Anual
PTD	Plano de Trabalho Docente
RCP	Referencial Curricular do Paraná
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SICOOB	Sistema de Cooperativas Financeiras do Brasil
SICREDI	Sistema de Crédito Cooperativo
SID	Sistema de Informações Digitais
SINPREFI	Sindicato dos Professores e Profissionais da Educação da Rede Pública de Foz do Iguaçu
SIPROVEL	Sindicato dos Professores Municipais de Cascavel
SISMUFI	Sindicato dos Servidores de Foz do Iguaçu
SME	Sistema Municipal de Ensino
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDHA	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno Desafiador Opositor
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOESTE	Universidade do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS REFERENTES À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DESDE A DÉCADA DE 1990	24
1.1 A REFORMA DO ESTADO NO BRASIL: O NEOLIBERALISMO E SUAS ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMPRESARIAL	24
1.2 A ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990: SUAS REVERBERAÇÕES NOS DOCUMENTOS DA LDB E REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	30
1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA NEOLIBERAL	45
1.4 A BASE NACIONAL COMUM E A BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA: A MANIPULAÇÃO E O CONTROLE DA FORMAÇÃO DOCENTE	58
2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FOZ DO IGUAÇU	65
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO CURRÍCULO DA AMOP	65
2.1.1 A concepção teórico-metodológica presente no currículo da região Oeste do Paraná	71
2.1.2 As novas versões do currículo básico para a escola pública municipal	77
2.1.3 A Proposta Pedagógica Curricular – AMOP 2020 e suas implicações diante das legislações vigentes	81
2.2 AS INTERFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS VIGENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	86
2.3 OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À IMPLANTAÇÃO DA BNCC NA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR	91
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FOZ DO IGUAÇU: DESVELANDO O SISTEMA	97
3.1 CENÁRIO DE PESQUISA	97
3.2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO	102
3.3 OS DOCUMENTOS QUE AMPARAM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FOZ DO IGUAÇU	104
3.4 ENTREVISTA COM OS REPRESENTANTES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	108

3.4.1 Um breve histórico da Proposta Pedagógica Curricular Municipal na perspectiva da SMED e o referencial teórico presente nas formações continuadas	112
3.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB O ENFOQUE DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS.....	123
3.6 A REALIDADE PRESENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	131
3.7 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A VALORIZAÇÃO DOCENTE: EMBATES E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DO SINPREFI	147
3.7.1 A contextualização histórica do sindicato	148
3.8 ENTREVISTA COM O SINDICATO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU.....	149
3.9 POSSÍVEIS RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU.....	154
3.9.1 Cadê o currículo que estava aqui?.....	157
3.9.2 A intensificação da Pedagogia do Aprender a Aprender.....	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFÊRENCIAS	168
APÊNDICES	177
ANEXOS	181

INTRODUÇÃO

As pesquisas referentes à Pedagogia-Histórico-Crítica (PHC) tratam o ensino como eixo norteador desde a Educação Infantil, propondo o desenvolvimento integral do aluno e assegurando os direitos da criança desde a mais tenra idade. Para tanto, a PHC anseia por uma educação de qualidade, igualitária e laica, ensinando aos alunos os conteúdos historicamente construídos e acumulados pela humanidade, garantindo a aquisição de conhecimentos sistematizados, ampliando a visão de mundo e indo para além do que o aluno sabe. Nesse sentido, entendemos que, mesmo sendo um processo que possibilita uma formação de longo prazo, é preciso que se inicie esse percurso com os nossos alunos ainda nos centros municipais de Educação Infantil.

Na perspectiva da PHC, as atividades são planejadas e desenvolvidas a partir do currículo e organizadas intencionalmente pelo professor para trabalhar os conteúdos científicos, filosóficos e artísticos de modo aprofundado, traçando objetivos claros que contribuam para a compreensão do mundo natural e social.

Sendo assim, para que esse processo ocorra, o ensino infantil não deve se voltar àquilo que os alunos já possuem em seu cotidiano, pois, dessa forma, está tão somente repetindo a realidade alienada e nada se forma de novo na criança. Como afirma Saviani:

[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (Saviani, 2011a, p. 201).

Considerando sua importância e tendo como base a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Foz do Iguaçu — pautada na PHC e na Teoria Histórico-Cultural —, este estudo é construído da necessidade de analisar e apontar em que medida a PHC vem sendo objeto de estudo, discussão, reflexão e implementação nas formações continuadas dos professores que atuam na Educação Infantil da rede pública de Foz do Iguaçu.

Nesse sentido, definimos a questão problema que norteará este estudo: em que medida a Pedagogia Histórico-Crítica tem sido estudada, discutida, refletida e posta em prática nas formações continuadas de professores da Educação Infantil?

Durante o processo de construção desta pesquisa, pretendeu-se investigar, por meio de revisão bibliográfica, como se manifestam as políticas educacionais neoliberais referentes à formação continuada de professores desde a década de 1990; mostrar o referencial teórico e a teoria pedagógica que pauta o currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) e suas alterações causadas pelos documentos oficiais vigentes, discorrendo sobre a importância de se trabalhar com um currículo pautado na PHC; desvelar, com a pesquisa de campo com professores, coordenadores pedagógicos, representantes da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED) e do Sindicato dos Professores e Profissionais da Educação da rede pública de Foz do Iguaçu (SINPREFI), como se dá a formação continuada dos docentes da Educação Infantil municipal.

Sendo assim, a pesquisa está organizada em três capítulos, que descrevemos a seguir.

O primeiro capítulo contempla a reforma do Estado no Brasil e suas implicações nas políticas educacionais alinhadas aos moldes do capital. São apresentadas as reverberações dos Organismos Internacionais (OI) nos documentos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nos Referenciais para Formação de Professores. Destaca-se também a atual legislação vigente, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), sob a ótica neoliberal, além da discussão sobre a implementação do Sistema de Ensino referente ao município de Foz do Iguaçu, dando ênfase à formação continuada de professores, cerne da nossa pesquisa.

O segundo capítulo apresenta a discussão sobre o currículo da AMOP, sua construção e efetivação desde primeira versão, em 2007, até a quarta versão, em 2020, incluindo-se a PPC municipal, sob a análise da teoria pedagógica presente e suas alterações de acordo com os documentos educacionais vigentes: BNCC e Referencial Curricular do Paraná (RCP) para a Educação Infantil.

O terceiro capítulo retrata o cenário da pesquisa — o município de Foz do Iguaçu —, como estão organizadas a Educação Infantil e a formação continuada de professores discutidas à luz da PHC. Dessa forma, apresenta-se a realidade presente na formação docente na fala de coordenadores pedagógicos, de professores e de representantes da SMED e do SINPREFI, com análise de algumas formações e seus palestrantes.

Acreditamos que é a qualidade do trabalho educativo que transforma a sociedade, pois esse fará a diferença na história e na formação das crianças, filhos da classe trabalhadora e sujeitos de direitos. O professor e todos os envolvidos no processo escolar devem defender e entender a realidade para além dos processos alienantes, ter conhecimento que existe uma disputa de classes e que ela precisa estar na pauta das discussões para a transformação social. Segundo Saviani (2008, p. 45), “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Nesse sentido, entendemos que, para que a classe trabalhadora saia da alienação, devemos oportunizar aos alunos o acesso aos conhecimentos mais sistematizados. Desse modo, é preciso apoiar, lutar e resistir a tudo que vem sendo gestado enquanto políticas para a educação que visam à ampliação do capital privado, em consonância com as propostas e objetivos de governos neoliberais: de que a escola seja um local que não problematize as atuais condições de vida e de trabalho que vive a maioria da população e que forme apenas para o trabalho.

Nós, professores conscientes da divisão de classes existentes, queremos outra escola, na qual possamos problematizar a nossa existência, fazer o filho do trabalhador questionar a forma como ele vive. Buscamos formar sujeitos históricos e críticos, defendendo a classe trabalhadora para uma educação gratuita e de qualidade.

Os profissionais da área precisam estar atentos aos estudos realizados nos campos da educação, da psicologia da educação e da história e filosofia da educação, a fim de executar um trabalho na direção da efetivação do processo de ensino-aprendizagem de qualidade para todos os alunos, desde a Educação Infantil. Nessa direção, tomamos como concepção teórica comprometida com a qualidade da formação humana a PHC.

No decorrer da minha trajetória acadêmica do curso de Pedagogia, realizada em uma universidade privada, e da minha carreira profissional, na qual atuo como professora há dezesseis anos na Educação Infantil do município de Foz do Iguaçu, venho buscando estudos que possam contribuir para a minha formação docente. E foi durante o período em que vivenciamos uma pandemia relacionada à COVID-19, em 2020, que participei de um curso de extensão proporcionado pela Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus de Foz do Iguaçu, que tinha como tema “O

Planejamento para Educação Infantil e Ensino Fundamental I a partir da Pedagogia Histórico-Crítica”. Essa experiência me levou a refletir e me instigou a buscar mais estudos sobre essa abordagem, uma vez que ela faz parte da proposta pedagógica nos CMEI de Foz do Iguaçu.

Desde então, venho participando de vários seminários, eventos e cursos oferecidos pelas universidades públicas na área da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural, lendo livros, artigos, dissertações e teses referente ao tema. E diante desses estudos e observando o meio no qual estou inserida — a Educação Infantil —, percebo que muitos docentes apresentam dificuldades para entender e colocar em prática essa proposta pedagógica com os alunos, mesmo sendo ela documentada como o referencial teórico dos CMEI de Foz do Iguaçu.

Sendo assim, a presente pesquisa visa a aprofundar esse tema, que é de grande relevância, refletindo sobre a qualidade e a importância de uma formação sólida para os docentes que atuam na Educação Infantil, conforme a proposta pedagógica de ensino.

Este estudo também busca contribuir com as pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn) da Unioeste, Campus de Foz do Iguaçu, que tem como um de seus objetivos formar profissionais com base teórica sólida e integradora para atuação em diferentes desafios encontrados em sala de aula.

Para a realização desta pesquisa, utilizou-se de uma abordagem qualitativa, que permite maior aproximação entre pesquisador e objeto de estudo, visando a interpretar e a analisar os resultados obtidos na geração de dados. Segundo Córdova e Silveira (2009, p. 31), “[...] a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”

Esta pesquisa é de natureza bibliográfica, na qual selecionamos a fundamentação teórica, justificando, assim, a investigação, a descrição e a demonstração dos conhecimentos obtidos sobre a questão da formação continuada de professores na perspectiva da PHC. Portanto, selecionamos e analisamos alguns livros, artigos e teses de dissertações de autores como: Dermeval Saviani, Newton Duarte, Paulino Orso, Juliana Campregher, Juliana Pasqualini, Maria Claudia Saccomani, Ligia Márcia Martins, Lucinéia Maria Lazaretti, Tiago Nicola Lavoura, Julia Malanchen, Ana Carolina Galvão Marsiglia, Joceli de Fátima Arruda Sousa, Jorge Fernando Hermida, Gaudêncio Frigotto, entre outros autores relacionados à PHC.

Segundo Gil (1999, p. 65), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Sua principal vantagem “[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 1999, p. 65).

Para a geração de dados, realizou-se, também, a análise documental, que consiste em pesquisar e analisar alguns documentos, como o currículo da AMOP e documentos referentes a políticas de formação continuada para os professores no âmbito das políticas educacionais implementadas no Brasil.

Para a pesquisa de campo, a fim de gerar alguns dados sobre a formação continuada de professores, realizou-se entrevista semiestruturada com professores, coordenadores pedagógicos, representantes da SMED e do SINPREFI.

Para Gerhardt *et al.* (2009, p.72), na entrevista semiestruturada, “[...] o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado e permite que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”.

Com a finalidade de exibir uma pesquisa com bases científicas e princípios éticos, o presente estudo passou por submissão e aprovação do Comitê de ética. A metodologia utilizada durante esse processo da entrevista com os participantes da pesquisa teve alguns critérios que serão detalhados a seguir.

Após a autorização da SMED e a aprovação do Comitê de ética, demos início à pesquisa de campo. Primeiramente, a SMED foi comunicada a respeito da pesquisa, recebendo todas as informações necessárias sobre o estudo e seus principais objetivos. O órgão também foi convidado a participar da entrevista semiestruturada, contendo no roteiro oito questões relacionadas sobre como vem sendo organizada a formação continuada de professores da Educação Infantil. Participaram da entrevista a coordenadora responsável pelas formações, além de dois representantes da Divisão da Educação Infantil.

Na sequência, realizamos um sorteio aleatório entre os quarenta e cinco CMEI da rede pública municipal de Foz do Iguaçu, selecionando apenas quatorze CMEI para receberem o convite de participação da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando como funcionaria esse processo. Dos quatorze CMEI selecionados, recebemos o aceite de apenas seis unidades de ensino.

O critério estabelecido para a participação da entrevista com os professores

era ser professor efetivo da Educação Infantil na rede pública municipal de Foz do Iguaçu com mais de cinco anos de experiência no cargo. Por outro lado, o critério de exclusão estava relacionado aos professores com menos de cinco anos ou com contrato por tempo temporário com o município. Sendo assim, a entrevista foi realizada com onze professores e cinco coordenadores pedagógicos. O roteiro contou com doze perguntas, todas associadas à formação continuada de professores sob a análise da PHC.

O convite para a participação da entrevista foi enviado também ao SINPREFI, contendo um roteiro com doze perguntas com ênfase na formação continuada de professores e nas demandas que estão sendo enfrentadas no momento pelo sindicato. A entrevista contou com a participação da presidente do SINPREFI e da secretária de relações públicas.

As entrevistas foram realizadas de forma *online* pela plataforma de reuniões do Google Meet. Apenas a voz dos participantes foi gravada, sem captura de imagem, com duração aproximada de uma hora. Além das perguntas do roteiro, foram abordadas outras questões pertinentes à temática de pesquisa.

Após a condução das entrevistas com os participantes da pesquisa, realizou-se a transcrição das respostas dadas pelos entrevistados, com a intenção de realizar a análise das falas levando em consideração o objetivo da pesquisa.

A entrevista semiestruturada foi delineada com o objetivo de desvelar a formação continuada de professores na Educação Infantil de Foz do Iguaçu. Portanto, além das entrevistas com os profissionais de educação, tornou-se necessário também a análise de leis, normativas e eventos que abarcam a formação docente.

O método utilizado para a pesquisa foi o Materialismo Histórico-Dialético, o qual permite analisar os fenômenos em movimento, possibilitando compreendê-los historicamente. Segundo Gil,

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc (Gil, 1999, p. 32).

Para o Marxismo, o método é fundamental, pois é por meio dele que podemos ter uma visão mais clara das coisas. Exclusivamente por intermédio da lógica dialética, temos possibilidades de desvelar os fenômenos práticos e imediatos e de aprofundar concretamente as relações na sua essência.

Dessa forma, a dialética se apresenta, então, no plano real e histórico, perante as relações contraditórias e conflitantes da realidade presente, a qual procura apresentar, de forma científica, as tramas existentes na sociedade. Sob essa perspectiva, Galvão, Lavoura e Martins corroboram que

A dialética supera por incorporação a descrição aparente do pensamento lógico-formal à medida que está orientada para ir além da constatação e da evidência imediata. Seu horizonte é penetrar na dinâmica interna e nas mediações nucleares das coisas revelando os nexos e as contradições que movimentam a realidade em sua essencialidade histórica (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 78).

Os autores Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 74) ainda asseveram que o Materialismo Histórico-Dialético procura esclarecer “[...] o mundo objetivo (fenômenos, processos e objetos) e suas leis para atender a determinadas necessidades sociais. Estas, por sua vez, indicam o ser humano como sujeito primordialmente transformador da natureza”.

Nesse sentido, ao considerar a pesquisa e o período histórico que nos propusemos a explorar, o método Marxista nos possibilita a aproximação do nosso objeto de pesquisa, a fim de desnudar a realidade empírica e compreender as mudanças ocorridas na sociedade. Por sua vez, o método Histórico-Dialético propicia-nos analisar as políticas educacionais e o referencial teórico presente na formação continuada dos professores da rede pública do município de Foz do Iguaçu.

É relevante demarcar e registrar, por meio desta pesquisa, o momento histórico presente na formação continuada dos professores da Educação Infantil da rede pública de Foz do Iguaçu. Esse momento merece atenção, análises, discussões, sendo basilar a formação continuada de professores fundamentada na PHC. É imperativo despertar a atenção de todo o corpo docente, promovendo discussões acerca das políticas educacionais presentes nos documentos que orientam a educação pública, para que, juntos, possamos lutar, conquistar e oferecer aos filhos da classe trabalhadora uma educação que seja verdadeiramente emancipadora.

1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS REFERENTES À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DESDE A DÉCADA DE 1990

Partimos do princípio de que as questões relacionadas à formação docente no Brasil têm se tornado cada vez mais relevantes para pesquisadores da área. Isso se deve ao fato de que, historicamente, essa formação tem sido manifestada por avanços e retrocessos, principalmente diante das reformas de políticas neoliberais, tanto em nível nacional quanto municipal.

Muitos são os elementos que devem ser enfatizados e levados à discussão para a formação de professores do nosso país, entre os quais destacamos a formação continuada dos professores. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo investigar como as políticas educacionais neoliberais referentes à formação continuada se manifestam desde a década de 1990.

Sendo assim, para a elaboração desta etapa da pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica sobre como se constituiu a formação continuada dos docentes ao longo da trajetória histórica no Brasil frente às reformas neoliberais. Essa revisão foi orientada pelas bases teóricas de autores como Peroni (2003), Almeida (2015), Oliveira e Castro (1993), Torres (1995), Miranda (1997), Corragio (1998), Frigotto (1995, 2010, 2021), Melo e Santos (2020), Freitas (2018), Malanchen (2015), Marrach (1996), Chaves (2010), Vieira (2007), Cóssio (2014), Duarte (2001, 2003, 2010), Ramos (2006), Martins (2004, 2010), Guedes (2005), Saviani (1994, 2002, 2011), Moraes (2003), Miguel e Vieira (2008), Shiroma e Evangelista (2004), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Gentilli (1998), Dourado (2016), Chauí (2013), Mancebo (2009, 2010), Lima (2007), Sousa (2015) e Figueiredo (2005).

1.1 A REFORMA DO ESTADO NO BRASIL: O NEOLIBERALISMO E SUAS ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMPRESARIAL

O período iniciado com o Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) representou o cenário do desenvolvimento neoliberal, que se consolidou, posteriormente, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002).

A política de governo de Fernando Collor de Mello previa uma extensa reforma do Estado, com a privatização das empresas estatais e a abertura da economia à competição internacional. É fundamental ressaltar que os ajustes econômicos

iniciados pelo governo Fernando Collor e, posteriormente, por Fernando Henrique Cardoso integram um pacote de regras orientadas pelas agências internacionais, entre elas o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Essas agências financiaram — e continuam financiando — empréstimos para o Brasil, principalmente durante a década de 1980.

Diante de todo esse processo, é razoável presumir que o país atendesse às recomendações da agenda neoliberal, aceitando as reformas estruturais e adotando o programa de estabilização econômica (Peroni, 2003).

As instituições mencionadas anteriormente proporcionaram a acomodação das inúmeras mudanças provocadas pela nova ordem social burguesa. Como salienta Peroni (2003, p. 50), “[...] torna-se evidente que não se trata de Estado mínimo genericamente. É o Estado de classe, hegemônico pelas elites do setor financeiro, nesse período particular do capitalismo, e que se torna mínimo apenas para as políticas sociais”. Dessa forma, compreende-se que é o Estado máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais.

De acordo com Peroni (2003), para que se cumprisse as reformas estruturais recomendadas pelos organismos multilaterais, foi criado, em 1995, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que expôs o Plano Diretor da Reforma do aparelho do Estado, o qual favoreceu a “governança”, retirando a responsabilidade do Estado.

Desse modo,

A reforma do estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (Brasil, 1995a, p. 12).

No documento referente à reforma do Estado, uma das palavras muito utilizadas é a descentralização, apresentada exatamente para eximir o Estado de suas principais funções:

O Estado tem as funções de coordenação e de regulação na esfera federal, devendo descentralizar-se progressivamente, passando para as esferas estadual e municipal as funções de execução no que se refira a serviços sociais e de infraestrutura (Brasil, 1995a, p. 12).

Nesse contexto de reforma do Estado, é importante destacar a fala de Lima ao referir-se à privatização do sistema, deixando claro que

O Estado deixaria de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, pela produção de bens e serviços, para exercer a função de regulador desse desenvolvimento, transferindo a responsabilidade pela sua execução para o setor privado, por meio da política de privatização, e para o setor público não estatal, um setor parcialmente subsidiado pelo Estado e que executaria serviços não-exclusivos do Estado. Esta lógica estaria presente também no plano plurianual (PPA) do governo Cardoso para o período de 1996-1999 e no programa Brasil em ação: investimentos para o desenvolvimento (Lima, 2007, p. 98).

E para reforçar a tal privatização, o próprio documento trata que:

Reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos outro processo tão importante quanto, e que, entretanto, não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços como educação, saúde, cultura, e pesquisa científica, chamaremos esse processo de publicização (Brasil, 1995a, p.18).

De acordo com Chauí (2013), o governo de Fernando Henrique Cardoso implementou a chamada reforma da modernização do Estado, incorporando o neoliberalismo como princípio norteador da ação estatal, privatizando os direitos sociais e as empresas públicas e transferindo o fundo público para o capital financeiro.

Ora, o neoliberalismo não é, de maneira nenhuma, a crença na racionalidade do mercado e o enxugamento do Estado, e sim a decisão de cortar o fundo público no polo de financiamento dos bens e serviços públicos (isto é, dos direitos sociais) e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital (Chauí, 2013, p. 128).

Nesse contexto político da década de 1990 e início de 2000, ocorreu a redução de atuação do público em prol do espaço privado, e “[...] para legitimar essa decisão política, foram mobilizadas as duas grandes ideologias contemporâneas: da competência e da racionalidade do mercado” (Chauí, 2013, p. 127).

Nessa lógica de Estado capitalista, as políticas sociais assumiram outro

direcionamento, buscando nas diretrizes das organizações internacionais — BM e FMI — o embasamento teórico-prático para a elaboração de políticas públicas para todos os segmentos de atuação do Estado, principalmente as políticas sociais. Na área da educação, observou-se a intenção de desmonte da esfera pública, a fim de adaptar a educação e a formação humana ao novo padrão de mercado e de sociedade globalizada.

As políticas públicas para a educação e suas reformas educativas, influenciadas pelo pensamento neoliberal na década de 1990, seguiram as orientações das agências internacionais, principalmente do BM. O objetivo era organizar o sistema de ensino de acordo com as novas exigências de reforma do Estado.

Diante da crise do sistema educacional brasileiro, evidenciada por pesquisas que revelavam a falta de qualidade, o desperdício e a inatividade do serviço público, surgiu como forma de estratégia a necessidade de reestruturar a educação, a gestão escolar, o currículo, o trabalho e a formação docente. Essa reestruturação estava alinhada com as novas exigências da sociedade capitalista, indicando ações para racionalizar os gastos, seguindo uma política neoliberal que priorizaria a eficiência e a competitividade.

Sob essa perspectiva, Almeida (2015) destaca as estratégias que perpassam o ensino na década de 1990 para a realização de uma educação e formação baseadas nos princípios neoliberais. A autora assevera que,

Sendo a educação na década de 1990 novamente alçada como fator de desenvolvimento, como foi na década de 1960-1970, era necessário desenvolver estratégias para alcançar os objetivos e o “consenso”. Tais estratégias perpassam todos os níveis e modalidades de ensino que vão ser refletidos nos conteúdos a serem ensinados, na gestão da escola, na avaliação dos sistemas e unidades escolares e formação inicial e continuada do professor, subsumidos aos preceitos e à cartilha neoliberal e que incidiram diretamente em princípio educativo que respaldasse com envergadura a consolidação de uma educação e de uma formação na perspectiva neoliberal (Almeida, 2015, p. 85).

No que diz respeito à educação, segundo os organismos multilaterais, o Estado deve ofertar os serviços básicos de educação, isto é, uma educação mínima para aqueles que não têm condições financeiras para arcar com os custos. Nesse sentido, a Educação Básica torna-se uma questão central nos documentos elaborados pelos

OI, com destaque para o BM, para o qual é reconhecida como fator essencial para a diminuição da pobreza.

Dessa forma, em 1990, ocorreu, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo BM. O evento resultou no principal documento que norteou a Reforma da Educação Básica no Brasil, intitulado Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nesse documento, destaca-se o foco na Educação Básica, o que suscita reflexões sobre as diretrizes que esses organismos “sugerem” para o Brasil. No entanto, é importante notar que essas “sugestões” não são meras “orientações”, mas, sim, elementos básicos constitutivos de adaptações estruturais (Figueiredo, 2005).

Da análise do documento sugerido na Conferência, torna-se evidente que a educação almejada para todos é somente a Educação Básica, uma vez que não há menção sobre o amplo acesso a todos os níveis de ensino. No referido documento, a Educação Básica é considerada responsabilidade da família, de Organizações não Governamentais (ONGs) e da sociedade, o que possibilita a união de muitos “parceiros” em prol do seu desenvolvimento. Assim, a escola pública afasta-se de seus objetivos e de suas funções como mantenedora (Figueiredo, 2005).

Nesse contexto, a educação pública viu-se órfã do Estado, e suas novas relações e parcerias passaram a ser com o setor privado, as ONGs e os chamados “amigos da escola”. Com os “amigos da escola”, o Estado apoderou-se do termo descentralização, transferindo para as famílias e as comunidades atividades que poderiam fornecer serviços e arrecadação de recursos para as instituições educacionais.

Além disso, segundo Sousa, um dos fatores marcantes nas políticas de reforma do Estado é a influência e a transferência do modelo gerencial para a escola:

O intuito é levar as instituições educacionais a adotarem modelos gerenciais de gestão da iniciativa privada, principalmente no que concerne à organização do trabalho escolar, à organização do trabalho pedagógico e à forma de organização do processo de trabalho docente. Busca-se trabalhar com o binômio resultado, gestão flexibilizada, qualidade dos serviços educacionais e racionalização de recursos. Esse modelo leva o nome de gestão descentralizadora da

escola, mas na prática pressupõe o aumento da centralização, do planejamento, do controle e descentralização da execução (Sousa, 2015, p. 56-57).

Assim, a gestão com base nesses princípios deve estar alinhada aos padrões da globalização e do neoliberalismo e fundamentada no empreendedorismo. Em outras palavras, quando as verbas enviadas pelo governo não suprem as necessidades da instituição escolar, o gestor deve buscar ações alternativas para gerar e arrecadar fundos, visando à sua manutenção.

Dentro desse contexto, emprega-se o discurso da valorização da participação da família e da comunidade na gestão da escola; entretanto, a finalidade é afastar o Estado de suas obrigações como financiador e mantenedor.

O Estado passa a responsabilizar a escola e seus gestores pelo êxito ou fracasso dos resultados educacionais, promovendo a eficiência para a resolução de todos os problemas escolares. Introduce-se o índice de avaliação do desempenho docente e estabelece-se a formação adequada a esse novo modelo neoliberal. São fomentadas políticas de formação de professores com o objetivo de flexibilizar a profissão docente, inclusive a carreira, abrangendo as suas formas contratuais de trabalho, sejam elas temporárias ou terceirizadas (Sousa, 2015).

As políticas de investimentos na educação pública têm sido dominadas pela lógica neoliberal, que compreende a ineficiência do sistema público de ensino como resultado da incompetência do Estado na administração de recursos destinados à educação. Nesse raciocínio, não faltam recursos, mas, sim, um sistema de racionalização e de descentralização de financiamento e de gestão dos recursos existentes, o qual deveria ser dominado pelo mercado para alcançar resultados satisfatórios.

Portanto, para a resolução do problema, a reforma educacional buscou oficializar instrumentos meritocráticos e competitivos para conduzir as políticas de investimento e de financiamento da educação, além de instrumentos de controle de qualidade e de relação entre o sistema educacional e o mercado de trabalho (Gentili, 1998).

Nesse sentido, os conceitos da administração empresarial pautados na lógica neoliberal — a exemplo da competitividade, da eficiência, da autonomia, da descentralização e da produtividade, entre outros (Frigotto, 1995) — passaram a constituir o sistema educacional, defendendo uma formação humana limitada às

necessidades do mercado.

Diante dos fatos ocorridos, o trabalho educativo passa a ser reconhecido com base na atuação e no rendimento dos alunos em avaliações oficiais nacionais, estaduais e municipais. Em alguns estados e municípios, boas notas e baixos índices de evasão e reprovação resultam em gratificações aos docentes.

Para além dos bons resultados nas avaliações oficiais, a formação do docente tem seguido pautada em práticas tecnicistas, visando a alcançar resultados imediatos com os alunos e alterando a organização do trabalho pedagógico e o currículo escolar, que raramente contribuem com a formação humana¹.

Por essa lógica, a política neoliberal tem concebido a educação como mercadoria e a formação docente como estratégia para obtenção de lucros. Como protagonista desse processo, na seção a seguir apresentamos as estratégias devastadoras desempenhadas pelos OI ao tratar das políticas educacionais.

1.2 A ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990: SUAS REVERBERAÇÕES NOS DOCUMENTOS DA LDB E REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os OI — como já sinalizado — exercem influência significativa no campo educacional, e muitas de suas recomendações são contempladas em documentos oficiais. A atuação desses organismos está fortemente fixada nas demandas administrativas, de planejamento e de gestão do ensino público brasileiro, em especial no ensino básico. Tais organismos determinam e defendem políticas educacionais com uma análise economicista, centradas na privatização e na responsabilização da escola e dos professores, eximindo, assim, o Estado de suas responsabilidades.

Como anteriormente abordado, a Conferência Mundial de Educação para Todos teve como objetivo, segundo Miranda (1997, p. 39), “[...] promover a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, dar prioridade à aprendizagem, ampliar os meios e alcance da Educação Básica e fortalecer o ajuste de ações educativas”.

¹ Para melhor compreensão referente a essa problematização, consultar FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

Nesse contexto, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) exerceu influência sobre a política educacional brasileira em 1990, com sua orientação predominante na Conferência Mundial de Educação para Todos. Segundo Torres (1995, p. 9), a conferência determinou, pelos seus organismos promotores, “[...] a educação básica como prioridade para a presente década e a educação primária como a ‘a ponta de lança’ da dita educação básica”.

Seguindo essa lógica empresarial, a reforma implementada na educação e, de maneira exacerba, na formação do professor vem sendo compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado.

Nessa conjuntura, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), a relevância econômica estabelecida à educação foi abordada, previamente, no documento da CEPAL denominado *Transformación productiva con equidad*, que estabelecia a necessidade de preparação de recursos humanos para a reestruturação das economias da América Latina e do Caribe.

Segundo o documento da CEPAL, seria necessário investir em reformas dos sistemas de ensino com o objetivo de ofertar conhecimentos e habilidades específicos para a reestruturação do sistema produtivo, mantendo o foco na Educação Básica para o desenvolvimento desse processo.

De acordo com Miranda (1997), a política educacional no Brasil sofreu grande persuasão dos OI, destacando, além dos documentos da CEPAL, o BM. Sobre isso, a autora corrobora que:

Na definição das políticas educativas na América Latina assume papel decisivo o Banco Mundial e sua posição de defesa explícita da vinculação entre educação e produtividade, numa visão claramente economicista, sem a preocupação dos documentos cepalinos de vincular esses objetivos como desenvolvimento da cidadania (Miranda, 1997, p. 40).

Sendo assim, o BM passou a fiscalizar contas públicas nacionais e a exigir um aumento da participação do setor privado e da sociedade civil da educação. Novamente, constatamos a orientação de transferir, para a sociedade civil, tarefas que, até então, eram de competência do Estado, por meio do processo de descentralização.

Portanto, Corragio (1998) enfatiza que a política educativa do BM tem como base metodológica a teoria econômica neoclássica, razão pela qual a escola é vista

como empresa, os fatores do processo educativo são considerados insumos, e a eficiência e as taxas de retorno são os critérios principais de decisão. Nesse sentido, o banco sugere a capacitação e o treinamento em serviço e a avaliação das instituições educacionais.

Segundo Corragio (1998), a descentralização acontece para que as instituições tenham melhores condições de atender às necessidades locais e sejam mais competentes na operacionalização de recursos. No entanto, ela diminui a capacidade de participação, na política educativa, de setores interessados, como burocratas do governo central, associações de estudantes universitários e sindicatos.

De acordo com o BM, as decisões descentralizadas devem ser orientadas pelo investimento no Ensino Fundamental, aplicando-se ao nível secundário somente quando o país apresentar justificativa econômica. O propósito disso é o desenvolvimento das habilidades básicas de aprendizagem para que a classe trabalhadora possa atender ao projeto imposto pela acumulação flexível.

Nesse cenário neoliberal, Peroni (2003, p. 91) também destaca “O documento do Instituto Herbert Levy, que tanto tem influenciado a política educacional brasileira, o qual possui, como base para sua proposta, estudos sobre as reformas educativas do Chile e Inglaterra, países de ponta do Ideário neoliberal”.

Esse documento destaca o financiamento e a avaliação como os pilares dessas reformas: “[...] duas características são marcantes nos dois casos: primeiro, a definição de recursos, dentro de critérios universalistas e explícitos; segundo, a implementação de mecanismos de controle de qualidade” (Oliveira; Castro, 1993, p. 67). E é exatamente isso o que se observa na política educacional brasileira.

Com relação ao currículo diretamente relacionado à avaliação, “Os procedimentos de avaliação se destinam a medir os objetivos definidos nos programas de estudo do Currículo Nacional” (Oliveira; Castro, 1993, p. 71). A avaliação está, assim, associada exatamente à competição: “[...] a competição das escolas por uma reputação, possibilitada pela publicação dos resultados da avaliação, torna-se um dos pilares dessa nova estratégia” (Oliveira; Castro, 1993, p. 75).

A reforma do Estado, a partir da década de 1990, incluiu as reformas na educação escolar, ocupando e ajustando o sistema conforme as demandas do mercado, sob a falácia de adaptar a escola de acordo com os avanços tecnológicos, culturais e socioeconômicas. No entanto, na prática, o que ocorreu foi uma grande transformação da escola segundo os moldes da sociedade capitalista, alinhados com

o neoliberalismo. É importante ressaltar que essas reformas no Brasil foram gerenciadas por OI, como evidencia Cóssio ao se referir ao BM e à UNESCO.

O ideário neoliberal assumido desde os anos 1990 no Brasil, com especificidades próprias, contou com a influência direta dos organismos internacionais, com destaque ao Banco Mundial (BM), que prescreveu em seus documentos orientadores das políticas: mais competitividade, abertura de mercados, concorrência, eficiência, eficácia, qualidade, produtividade. As reformas educacionais também deveriam acompanhar a lógica produtivista, com ênfase na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental como fatores essenciais ao desenvolvimento do país, podendo ser traduzidas por ampliação e exploração do uso da mão-de-obra (Cóssio, 2014, p. 1575).

A reforma do Estado na década de 1990 representou, para a educação nacional brasileira, uma manifestação contraditória, pois indicava uma formação plena do indivíduo — no sentido do acesso aos recursos científicos e tecnológicos e do desenvolvimento de capacidades cognitivas —, ao mesmo tempo que teve a intenção de articular os preceitos educacionais ao desenvolvimento econômico, às novas formas de trabalho e ao mercado internacional crescentemente competitivo. Essas questões comprometeram a educação ao atribuir-lhe a responsabilidade de “educar” para promover o desenvolvimento econômico do país, de modo a torná-lo competitivo.

Sobre o exposto, Melo e Santos asseveram que:

A reforma do Estado brasileiro na década de 1990 consolidou em leis, decretos, resoluções, pareceres e em atos normativos, em uma redefinição no papel do Estado que gerou alterações quanto à configuração de uma lei própria para educação nacional com o texto da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de dezembro de 1996. Assim, a formação continuada dos professores passou a ser vista pelo discurso oficial como um processo de atualização dos conhecimentos em detrimento da rápida renovação dos conhecimentos e do desenvolvimento tecnológico. Essa concepção de formação está em consonância com as políticas delineadas para a América Latina, as quais têm como principais articuladores os Organismos Internacionais (Melo; Santos, 2020, p. 91-92).

Nesse contexto, acompanhamos a lógica mercantil no campo educacional, que vem sendo gerenciada pelos OI, entre os quais destacam-se o BM, a UNESCO, o FMI e a UNICEF, entre outros, racionalizando recursos e centrando os seus objetivos na qualidade, na produtividade e na equidade.

O BM publicou, em 1995, o documento intitulado "*Prioridades y 66 Estratégias para la Educacion*", no qual podem ser identificadas as diretrizes políticas elaboradas pelo organismo — intituladas em decorrência das discussões da Conferência Mundial de Educação para Todos —, com o propósito de direcionar as reformas educacionais e manter a educação como base estruturante para uma política de contenção da pobreza (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007). A relação entre os investimentos na Educação Básica e o crescimento econômico, segundo o BM, é nítida, enfatizando a formação de indivíduos funcionais e adaptáveis às demandas da sociedade capitalista como prioridade da Educação Básica.

No documento anteriormente citado, o BM orienta para a necessidade de investimentos na reforma curricular, com o propósito de desenvolver nos indivíduos habilidades, competências e atitudes alinhadas às transformações sociais, a fim de garantir a qualidade e a eficiência do ensino escolar.

Ainda no documento, o organismo sugere que a formação inicial docente seja realizada em menor tempo e programada para uma formação superior, com prioridade nos aspectos pedagógicos, pois, segundo o BM, uma formação mais longa não assegura melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Além disso, o organismo recomenda as modalidades de educação a distância, tanto para a formação inicial quanto para a capacitação em serviço, levando em consideração o baixo custo dessa modalidade.

E para frisar essas recomendações do BM, em 1996 a UNESCO publicou o relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors, intensificando o foco na formação docente para efetivar a reforma política estrutural e curricular.

Segundo o relatório, são muitos os desafios a serem superados pelo sistema educacional. Nesse sentido, a Comissão apresentou um novo conceito de educação, com bases ideológicas centradas na autonomia e na adaptação do indivíduo em uma sociedade em constante transformação, ou seja, uma educação correspondente ao “aprender a aprender”. Como pontua Delors (2002, p. 101-102), a educação baseia-se em quatro pilares, conforme o documento de 1996:

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das

oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

- Aprender a fazer, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, que espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Nesse mesmo contexto, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI propôs suas perspectivas quanto à ação do professor, agente responsável pela implementação das reformas educacionais, atribuindo novas tarefas aos docentes, como aborda Delors (2002):

- a) transformar a escola em um local mais atrativo para os alunos;
- b) “fornecer-lhes a chave de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação” (Delors, 2002, p. 152-154);
- c) debater e superar problemas sociais, como pobreza, violência, fome, tolerância e controle da natalidade, entre outros, procurando resolver as lacunas deixadas pelos pais, organismos públicos e instituições religiosas;
- d) estender o processo educativo relacionando os conteúdos escolares à vida cotidiana dos alunos;
- e) estimular a curiosidade, a autonomia e o rigor intelectual;
- f) gerar situações indispensáveis para o sucesso da educação formal e da educação permanente;
- g) formar o aluno para o exercício da cidadania.

Com esse intuito, o docente deve ser provido de algumas características, como profissionalismo, competência, habilidade e desenvolver um bom trabalho em equipe. Nesse sentido, o professor deve:

[...] passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se

não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (Delors, 2002, p. 155).

Ao referir-se à formação contínua, o relatório destaca a necessidade de desenvolver programas de formação que o professor possa acessar regularmente, utilizando-se de tecnologias de comunicação e do ensino a distância.

Os professores em exercício deveriam poder dispor com regularidade de ocasiões para se aperfeiçoar, através de sessões de trabalho de grupo e de estágios de formação contínua. O reforço da formação contínua – dispensada segundo modalidades tão flexíveis quanto possível – pode contribuir muito para aumentar o nível de competência e a motivação dos professores, e melhorar o seu estatuto social (Delors, 2002, p. 162).

As reformas educacionais e os programas de educação pautados na competitividade começaram a ser estabelecidos a partir da década de 1990, em virtude da centralidade atribuída à educação para os novos modelos de produção alinhados à sociedade mercadológica.

Consequentemente, as reformas realizadas no contexto educacional provocaram a necessidade de criação de documentos oficiais que regulamentassem as mudanças nessa área. Assim, diversos documentos foram elaborados para regulamentar a educação no país, nos quais a formação continuada de professores teve grandes impactos.

Entre os documentos elaborados está a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, articulada com a política neoliberal, causou grande repercussão no meio educacional brasileiro, especialmente no quesito formação de professores. A referida lei representou marco central na década de 1990 durante a reforma do aparelho do Estado brasileiro, refletindo um novo modelo hegemônico das forças políticas, econômicas e ideológicas em prol do capital financeiro, seguindo as orientações e as diretrizes dos OI. É pertinente abordar esse documento na presente pesquisa, pois ele estabeleceu diferentes formas de organizar a formação docente.

A construção da Lei nº 9.394/1996 teve duração de dez anos, e todos os envolvidos na sua elaboração foram traídos pelos desdobramentos ao final do processo. Vários meios foram utilizados para deter um movimento que apoiava a

criação de uma lei que envolvesse todos os princípios considerados relevantes para o coletivo (Peroni, 2003).

Nesse sentido, Sousa corrobora que a lei aprovada correspondia às orientações das agências multilaterais e aos interesses do setor privado:

Aprovou-se uma lei simplista e enxuta, também chamada de substitutivo, proposto pelos senadores Darcy Ribeiro e Maurício Correa, que não correspondia aos interesses e anseios do que havia sido proposto anteriormente, mas que, no entanto, atendia às recomendações dos organismos internacionais e aos interesses do mercado privado (Sousa, 2015, p. 60).

O processo histórico da construção da LDB e suas repercussões estão detalhados na obra de Demerval Saviani (2000), denominada *A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas*². Nessa obra, o autor assevera que a LDB “[...] se trata de um documento legal que está em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e, especificamente, no campo educacional (Saviani, 2000, p. 199).

A Lei nº 9.394/1996, ao estabelecer em seu artigo 67, inciso II, o aperfeiçoamento profissional e continuado do professor, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim (Brasil, 1996), carregava uma concepção de educação alinhada às diretrizes internacionais de adaptar a formação docente às novas demandas do capital e ao mundo do trabalho. Isso representou a transição de uma concepção rígida do trabalho fordista-taylorista para a concepção flexível do trabalho, em concordância com o princípio toyotista das denominadas competências e habilidades (Brasil, 1996).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), uma lei não deixa lacunas para outras compreensões que não seja a adaptação dos objetivos educacionais às novas demandas do mercado internacional e interno, com ênfase no processo de formação do cidadão produtivo.

As autoras também criticam o modo como têm sido inseridas as discussões da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), desde a década de 1970, período em que se debatia um projeto nacional de formação que

² Para uma melhor compreensão acerca da construção da LDB e de seus embates, consultar: SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

tinha como princípios a formação básica, as condições de trabalho e a formação continuada. E embora os eixos tenham sido incluídos na Lei nº 9394/1996, eles não foram agregados aos sentidos e aos princípios do movimento em defesa da escola pública (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

A LDB foi articulada às exigências da sociedade capitalista, que possibilitou diversas formas de organização da formação docente. Nesse sentido, Almeida assevera que,

No caso específico da Nova Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em dezembro de 1996, o arcabouço político, econômico e social em que se configuravam as diretrizes de gestão do então governo federal eram estritamente vinculadas às demandas do capital, do mercado e das orientações dos organismos internacionais, fundamentalmente o Banco Mundial, o que possibilitou as mais diversas formas de organização de formação inicial e continuada dos professores, principalmente por instituições privadas que para garantir o nicho do mercado educacional não mediram esforços para proporcionar as mais variadas, inusitadas e mirabolantes propostas de formação de professores (Almeida, 2015, p. 69).

No que concerne à formação de professores, a Lei nº 9.394/1996 refere-se à questão de forma mais específica no Título VI, “Dos Profissionais da Educação”, discorrendo sobre o assunto nos artigos 61 a 67. O artigo 61, parágrafo único e respectivos incisos, ao referir-se à formação dos profissionais da educação e visando a torná-la viável, sugere o aproveitamento das formações e experiências anteriores:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (incluído pela Lei 12.014, de 2009) (Brasil, 1996).

A expressão “aproveitamento”, citada no artigo 61, gerou um esvaziamento por determinadas instituições de formação, que passaram a reaproveitar a fundamentação teórica essencial para a formação de professores, valorizando a prática em detrimento da teoria e incluindo atividades que não condizem com a

docência. Sendo assim, a simples prática de ensino ganhou destaque. Com a redução da carga horária, os cursos não deram ênfase à questão qualitativa (Brzezinski, 2002).

No que se refere à formação de professores para a atuação na Educação Básica, essa é abordada no artigo 62, da seguinte forma:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (incluído pela Lei 13.415, de 2017), (Brasil, 1996).

O documento da LDB ao referir-se à formação continuada de professores, orienta que:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (Brasil, 1996).

Vale ressaltar que a formação continuada na atual LDB somente foi inserida em 2009 pela Lei nº 12.056. No documento anterior, o tema referente à formação continuada de professores aparecia somente no artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, determinando que “[...] cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (Brasil, 1996)”. Vale ressaltar que o termo “formação continuada” passou a ser empregado com a Lei nº 12.056/2009; anteriormente, utilizava-se somente a palavra “capacitação”

O artigo 63 da LDB traz consigo a função dos institutos superiores de educação em relação à formação de professores, destacando que:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de ensino superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de

educação dos diversos níveis (Brasil, 1996).

Nesse sentido, o artigo 63 retira das universidades o lócus da formação de professores, flexibilizando os meios de estudos da formação docente e possibilitando a entrada da iniciativa privada.

No artigo 64 surge novamente a formação fragmentada, que já havia sido superada na década de 1970, resgatando as antigas habilitações e especificando que tipos de profissionais são formados nos cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum curricular (Brasil, 1996).

O Artigo 87, parágrafo 1º, da Lei nº 9.394/1996 institui a década da educação e a articulação do Plano Nacional de Educação (PNE) de acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos, como se pode observar no próprio documento:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996).

Ainda no Artigo 87, parágrafo 4º, determina-se a formação mínima para a admissão de professores: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996). De acordo com o referido artigo, após uma década do ano seguinte à publicação da Lei nº 9.394/1996, os professores somente seriam admitidos se tivessem formação em nível superior ou fossem formados por treinamento em serviço. Dessa forma, os docentes efetivos teriam a possibilidade de realizar novos estudos sem perder o vínculo empregatício, caso não concluíssem a instrução até 2007.

Diante desse contexto, muitos educadores concursados se desesperaram e se submeteram às formações a curto prazo e baixo custo. Com isso, as instituições

privadas lograram êxito em se expandir, oferecendo cursos desqualificados e a distância. Ao longo desse processo, o parágrafo 4º do artigo 87 foi vetado pela Lei nº 12.796/2013.

Após a oficialização da LDB, os cursos de licenciaturas destinados à formação de professores, a exemplo dos cursos de Pedagogia, sofreram uma grande descaracterização, conforme observado por Sousa:

O que se pôde observar, a partir da LDB, foi a descaracterização das licenciaturas para a Formação de Professores nos Cursos de Pedagogia, tendo em vista a criação dos cursos Normais Superiores, em complemento ao Ensino Médio, bem como o Ensino Normal, em nível Médio. Para a Formação de Professores, destacaram-se, como ambiente preferencial, os Institutos Superiores de Educação, sendo o Ensino Superior em Universidades destinado, exclusivamente, à formação de cientistas e especialistas da Educação, conforme uma concepção elitista de formação (Sousa, 2015, p. 63).

Além da LDB, é relevante destacar o documento Referenciais para Formação de Professores, de 1999, que se baseia nos mesmos conceitos, conteúdos e orientações metodológicas recomendadas pelos OI para a formação docente. O documento limita o trabalho educativo a um saber fazer, priorizando o conhecimento construído pela prática e a formação de competências em detrimento da formação teórica e acadêmica. Implantado na década de 1990, seus conceitos ainda permeiam a formação docente na atualidade. Portanto, destaca-se a relevância em abordar esse documento nesta pesquisa, já que ele foi organizado no contexto das reformas educacionais.

Na década de 1990, o interesse dos capitalistas estava voltado para a Educação Básica e a qualificação profissional, situando a educação com foco na competitividade entre países e atraindo investimentos empresariais de capital internacional.

Segundo Saviani (2002), as reformas educativas sancionadas na década de 1990 nos países da América Latina e no Caribe foram idealizadas a partir das políticas neoliberais, com foco na produtividade e nas mudanças do perfil da classe trabalhadora, flexibilizando os investimentos, a estrutura organizacional das escolas e o trabalho educativo.

Moraes (2003) assevera que durante o período das reformas na educação brasileira foram elaborados diversos documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos,

sob orientações e recomendações dos organismos multilaterais internacionais e regionais, como o BM, a CEPAL, a UNESCO, o UNICEF e o BID, entre outros, com exacerbadas análises e propostas para a reforma educativa e econômica, conferindo à educação um papel de destaque para o desenvolvimento econômico do país. Dessa forma, tais documentos estabeleceram a responsabilidade da formação docente na implementação das políticas educacionais.

Os Referenciais para Formação de Professores, documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), evidenciam um dos argumentos que enfatiza a necessidade de investimento na formação docente como meio de superar o fracasso escolar.

O professor não pode ser visto como “o” problema, mas como imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos. E como tal deve ser tratado: como aquele que pode e deve implementar parte das mudanças que se fazem necessárias para garantir uma educação de qualidade a crianças, jovens e adultos brasileiros (Brasil, 1999, p. 33).

Essas orientações têm por princípios pedagógicos a ideologia capitalista, com o intuito de formar e adaptar o homem para as necessidades da sociedade, marcada pela flexibilidade, pela competitividade, pelos avanços na produção do conhecimento e pelo progresso tecnológico, deliberando a função da educação de preparar o “[...] trabalhador de novo perfil dotado de competências técnicas e atitudinais, mais adequadas à produção flexível” (Moraes, 2003, p. 8).

Os Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999) recomendam que a formação docente deve ser norteada pela construção de competências profissionais, utilizando o conhecimento para a resolução de problemas com ações imediatas diante do contexto social no qual o professor está inserido. Segundo o documento:

[...] um conjunto de saberes teóricos e experienciais que não pode ser confundido com uma somatória de conceitos e técnicas. Não é apenas racional e teórico, tampouco apenas prático e intuitivo; é o que permite ao professor gerir as informações de que dispõe e adequar sua ação, estrategicamente, segundo o que perceber de cada situação, a cada momento, sem perder de vista os objetivos educacionais. Os conhecimentos se expressam, portanto, num saber agir numa situação concreta. Em outras palavras, o conhecimento profissional do professor é aquele que favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais, cujo contexto é marcado consideravelmente

pelo imprevisível, pelo imponderável (Brasil, 1999, p. 85).

Com base nos Referenciais, ser um professor profissional demandaria muitas responsabilidades e compromissos ao docente, o que incluem resultados de seu trabalho e o desenvolvimento da sua própria formação. Essas atribuições são projetadas para além da docência, como indica o documento:

- participar da elaboração do projeto educativo da escola e do conselho escolar;
- zelar pelo desenvolvimento pessoal dos alunos, considerando aspectos éticos e de convívio social;
- criar situações de aprendizagem para todos os alunos;
- conceber, realizar, analisar e avaliar as situações didáticas, mediando o processo de aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento;
- gerir os trabalhos de classe;
- propiciar e participar da integração da escola com as famílias e a comunidade;
- participar da comunidade profissional (Brasil, 1999, p. 81).

Sendo assim, a formação docente é elaborada nos moldes de uma prática polivalente e flexível, tendo sua competência profissional compreendida como a

[...] capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoiar-se, portanto, no domínio de saberes teóricos, mas não apenas teóricos, refere-se à atuação em situações complexas (Brasil, 1999, p. 61).

Nesse sentido, os Referenciais orientam quanto à formação reflexiva, que necessita estar vinculada à formação docente, com um olhar voltado para a prática educativa problematizadora, intensificando a ação e a reflexão no cotidiano escolar, com atitudes imediatas e responsabilização do professor quanto aos resultados de seu trabalho profissional.

Segundo o documento, a prática reflexiva deve ser conduzida como uma atitude cotidiana do docente, considerando a compreensão da realidade educativa e a sua própria prática. Nesse sentido, os Referenciais instituem uma formação docente fundamentada no desenvolvimento profissional contínuo, sinalizando para a necessidade de atualização permanente das competências de acordo com as exigências e as demandas do contexto educacional.

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (Brasil, 1999, p. 63).

A formação inicial do professor é considerada de suma importância; no entanto, por si só, não seria suficiente para atender às mudanças da sociedade contemporânea. Portanto, os Referenciais instituem à formação inicial o dever de aprender constantemente e apresentam o “aprender a aprender” como um atributo profissional.

O documento projeta na formação continuada o compromisso pela atualização e aprofundamento das competências e das temáticas educacionais da ação docente, alinhados às mudanças impostas pela sociedade. Essa atualização está pautada na reflexão sobre a prática.

Dessa forma, com o intuito de atender à formação docente no contexto de suas práticas, os Referenciais estabelecem como deve acontecer a formação continuada:

- a) na própria instituição de ensino, com base na reflexão e na troca de experiências, no trabalho em equipe, com grupos de estudo e na orientação pedagógica;
- b) em programas de formação, eventos, seminários e cursos, visando a ampliar o universo cultural do docente, partilhar experiências e promover a atualização profissional (Brasil, 1999).

O documento determina que os sistemas de ensino possibilitem aos docentes experientes o compromisso com as atividades de formação. Nesse sentido, na formação continuada, o professor formador representa um parceiro experiente, aquele que orienta os processos de atualização correspondentes aos projetos nos quais a escola está inserida, possibilitando um estudo contínuo. A “[...] competência profissional se desenvolve em grande medida na interação com profissionais experientes que dialogam sobre a complexidade do trabalho que realizam” (Brasil, 1999, p. 66).

Além disso, os Referenciais direcionam suas orientações em conformidade com as recomendações dos OI e sinalizam a necessidade de interferência nas práticas educativas desenvolvidas pelos docentes nas instituições escolares, a fim de garantir a implementação da reforma (Brasil, 1999).

Assim, a formação continuada de professores segue alinhada às reformas educacionais, que visam à formação de sujeitos adaptados e adaptáveis à lógica do mercado. O docente é apresentado como protagonista das reformas, sendo, na autenticidade, um solucionador dos problemas que surgem na implementação das reformas.

Nesse contexto, os reformadores, em suas pesquisas sobre a formação de professores, revelam o método para aniquilar a participação dos docentes, por meio de sua adaptação — ou melhor dizendo, pela aceitação. No caso da reforma brasileira, os Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999) direcionam os caminhos formidáveis a serem percorridos nesse sentido, estabelecendo, por meio das contribuições das pesquisas educacionais a respeito dos saberes e das práticas docentes, qual é o modelo de um professor profissional e como “(con)formá-lo”³.

Dessa forma, a reforma na formação de professores tem sido estruturada pelo governo brasileiro com base nas orientações e nos princípios de organismos multilaterais. Isso se reflete nas reformulações na organização do próprio sistema e do currículo dos cursos de formação docente, com a implantação de ideologias empresariais, como competência, flexibilidade e profissionalização, incluindo a centralização dos processos de formação.

O investimento na formação docente objetiva garantir as condições de sucesso da reforma dos sistemas de ensino, sendo essa a razão pela qual se exige o controle da organização escolar e das práticas educativas, por meio dos programas de formação docente organizados de acordo com os padrões da sociedade neoliberal, conforme discorreremos ao longo do texto a seguir.

1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA NEOLIBERAL

Durante o mandato do Presidente da República Fernando Collor de Mello, ocorreu o processo de abertura política com o mercado internacional. Esse movimento de internacionalização e de investimentos no setor privado prosseguiu nos governos posteriores, com Itamar Franco e, em seguida, com Fernando Henrique Cardoso. Esse último deu continuidade às reformas políticas implementadas pelo Estado,

³ Para uma melhor compreensão do termo “(con)conformá-lo”, consultar: EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo v. 33, p. 531-541, 2007.

iniciando com mudanças na área educacional, o que resultou no desmonte das instituições públicas e na abertura do mercado privado.

Sobre esse contexto, Malanchen (2015) afirma que foi na década de 1990 que as mudanças no Brasil se efetivaram por meio do fortalecimento do capitalismo, identificado nesse período como neoliberalismo.

De acordo com Freitas:

Para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento é a própria “organização empresarial”, tomada como modelo racional de organização, apagando a Historicidade das “instituições” e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços – saúde, educação, segurança, previdência etc. Esta concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional. Operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado – ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa (Freitas, 2018, p. 49).

Diante dos avanços do neoliberalismo, a sociedade passou a exigir um novo tipo de trabalhador, que também é incorporado nas políticas de formação de professores, estando essas políticas alinhadas às orientações dos OI. Nesse sentido, é necessário formar um novo professor que esteja formado e ajustado aos moldes do sistema de mercado.

É relevante destacar que, nesse período, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), a “capacitação” de docentes é compreendida como “profissionalização”, que corresponde a um dos quatro pilares para a educação de Jacques Delors: o saber fazer.

Conforme apontado pelas autoras, nesse contexto, o docente é visto como agente de mudança e considerado “[...] o responsável pela realização do ideário do século XXI. Suas principais características seriam competência, profissionalismo, devotamento” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 58). E novamente a educação é vista como redentora. E sobre isso,

Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista –, atribuiu-se à educação o condão de sustentação de competitividade nos anos de 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou-se esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe,

tanto no que toca à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 47).

Por meio do Relatório Delors, os organismos multilaterais emitem recomendações, incluindo a orientação para que o “[...] professor exerça outras profissões além da sua, a de ser professor” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 58). Essa recomendação baseia-se no discurso de que o professor deve ter mais flexibilidade entre empregos e de que sua formação continuada deve acontecer entre trocas, permutas e em períodos de licenças, melhorando, assim, sua visão de mundo e de realidade. Isso corrobora com o pensamento de que ser professor é um dom ou vocação.

As autoras afirmam que o “[...] relatório Delors articula recomendações práticas a um forte viés moralista [...]”, tencionando “[...] uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidade para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade”, de formar para a conformação diante das desigualdades sociais e proporcionar uma convivência pacífica, com indivíduos adaptáveis e produtivos ao mercado de trabalho (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 59).

Nessa política neoliberal, é de extrema relevância evidenciar o ataque às licenciaturas e à formação docente durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, ao longo de seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002), justificado pela suposta excessiva teoria. O foco principal do MEC passou a ser a formação de professores, que deveriam ser treinados e seguir técnicas de ensino. Isso resultou no estabelecimento das Diretrizes Curriculares, as quais se fundamentam na matriz ideológica da pedagogia das competências, da empregabilidade, da qualidade total e do empreendedorismo.

Nos moldes neoliberais, a formação docente passou a ter como referencial político-pedagógico os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), com enfoque em competências e habilidades.

Segundo Peroni (2003), ao analisar o documento introdutório preliminar dos PCN de 1995, destaca-se um breve histórico da criação das propostas curriculares nos últimos anos, com ênfase nas questões que estavam em pauta nos anos de 1980 e 1990, nas projeções de mudança a partir dos anos de 1990, de acordo com as novas diretrizes internacionais, e nos novos padrões de ensino a serem adotados pelas escolas. Assim,

Na década de 1980, o que estava em pauta era a recuperação da relevância social dos conteúdos. Mas o cerne da renovação curricular neste período esteve na revisão das áreas de conhecimento, não só para atualizá-las, como também para tornar sua abordagem mais próxima da realidade vivenciada pelo aluno. Este período caracterizou-se pela adoção de várias secretarias da educação, de ampla prática de consulta aos professores, que se estendeu também, em muitos casos, à população usuária da escola (Brasil, 1995b, p. 5).

De acordo com a autora, o documento dos PCN de 1995, ao evidenciar os anos de 1990, faz menção às negociações propostas na Conferência Mundial de Educação para Todos e também ao novo padrão de ensino sugerido pela CEPAL, intitulado “Educação e conhecimento: eixos de transformação produtiva com equidade”. Certamente, os PCN são o produto firmado internacionalmente com os OI (Peroni, 2003).

No contexto das políticas de formação continuada dos docentes, a temática era aprender a desenvolver nos alunos competências e habilidades, de modo que o aluno pudesse construir e organizar o seu próprio conhecimento.

É importante frisar também que as políticas para a formação de professores, desde a década de 1990, por meio do ensino a distância, estão em conformidade com a reforma do Estado e os preceitos da lógica neoliberal. Essa modalidade de ensino a distância vem ganhando expansão na sociedade capitalista, gerando grandes lucros aos responsáveis pelas instituições de ensino privado.

Segundo Frigotto,

Este desfecho de nossa história incide e radicaliza um processo de mercantilização da educação e do trabalho docente e um ataque frontal às licenciaturas, à formação e à autonomia docentes. Um processo que se afirma nos tempos da ditadura empresarial militar de 1964, ganha contornos mais enraizados na sociedade nas políticas neoliberais da década de 1990 e um ataque permanente de desmanche perpetuado pelas contrarreformas do golpe de Estado de 2016 (Frigotto, 2021, p. 72).

Frigotto (2021) ainda destaca que a visão do sistema capitalista é fundamentada na metafísica de uma natureza utilitarista e competitiva, que busca o bem próprio. Sobre essa base, a burguesia, como classe dominante, estabeleceu as concepções de Estado, de conhecimento e de educação funcionais à reprodução das relações sociais capitalistas.

Com o avanço do neoliberalismo na década de 1990, foram articuladas políticas

neoliberais com objetivos estratégicos para a educação. Como afirma Marrach, destacam-se três objetivos propostos:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (Marrach, 1996, p. 46-48).

De acordo com algumas análises relacionadas às reformas educacionais e aos PCN no Brasil a partir de 1998, podemos observar as bases ideológicas neoliberais de formação do indivíduo centradas no discurso da meritocracia, na qualidade, na competitividade, no empreendedorismo, na eficiência e na produtividade por meio da pedagogia das competências.

Nesse sentido, Duarte (2010) define a pedagogia das competências como pedagogias do “aprender a aprender”, que unem as questões do utilitarismo, do pragmatismo, do relativismo e do tecnicismo na formação dos indivíduos. Assim, com o objetivo de acelerar os interesses do mercado, a educação escolar passa a ser peça fundamental para que ocorram mudanças:

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (Duarte, 2001, p. 29).

E nesses moldes do mercado, a escola começa a ser instruída para formar indivíduos competitivos, competentes, autônomos e eficientes, com o propósito de que

esses indivíduos trabalhem na construção da sociedade capitalista. Assim, como fundamento epistemológico da formação escolar em todos os níveis escolares, passa a ser preconizada a “pedagogia das competências”.

A ideia que se difunde quanto à apropriação de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (Ramos, 2006, p. 221).

Esses processos fazem parte de um movimento histórico em que o capitalismo, supostamente com o objetivo de superar a crise, estabelece como estratégias o neoliberalismo. Para tanto, o governo implementou várias reformas políticas, sociais e econômicas. Na educação, por exemplo, ampliaram-se as responsabilidades e as atividades dos professores, mantendo o foco na profissionalização. Isso resultou na criação de novas imposições referentes à formação e à qualificação profissional, no sentido de adaptar a educação aos moldes capitalista (Vieira, 2007).

Sendo assim, a educação torna-se o ponto principal para o desenvolvimento do país, e o docente é formado com o objetivo de atender às necessidades do mercado capitalista, exigindo-se dele maior produtividade e adaptação ao meio social.

Na década de 1990, com a reforma do Estado, os sistemas de internalização e de abertura do setor privado se consolidaram, afetando vários setores do país. Com base no neoliberalismo, o Estado conduziu as políticas públicas, que passaram a estimular a competitividade e o empreendedorismo, em uma lógica mercantilista. Nesse período, a formação inicial de professores ganhou maior visibilidade nas políticas públicas educacionais, a fim de atender aos interesses da classe burguesa.

Percebe-se que o projeto neoliberal articula várias estratégias, incluindo o desmonte da escola pública, o esvaziamento de currículo, a desqualificação do professor e a criação de programas privatistas, com o intuito de reforçar ainda mais a ideologia hegemônica.

No neoliberalismo as causas estruturais da questão social não são discutidas, nem há o pressuposto da necessidade de um projeto que venha a eliminar as desigualdades sociais, que se entende necessárias e intrínsecas ao modo de produção capitalista. A percepção da história do ponto de vista neoliberal é linear, oriunda do ideário positivista e compartilhada pelos países industrializados, sem provocar qualquer intenção de mudança no sistema. Parte-se do pressuposto de que a democracia consagra a liberdade de todos, garantindo-lhes oportunidades para concorrer de forma igualitária na sociedade. Desta forma, a posição social de cada um seria determinada pela capacidade e esforço demonstrados, pela sua competitividade e resposta rápida às mudanças (Miguel; Vieira, 2008, p. 131-132).

A educação, sob a influência do neoliberalismo, afasta-se do campo social e político para integrar-se ao mercado, seguindo as características e as funções mercadológicas. Portanto, os empresários, mais do que gerir escolas, desejavam reproduzir o perfil do mercado capitalista na política educacional.

Com essas reformas, o governo federal tem se omitido quanto às suas obrigações referentes ao financiamento das políticas educacionais e busca centralizar as diretrizes com foco principal nos parâmetros nacionais e na avaliação das instituições de ensino. As estratégias e interesses capitalistas buscam ter o domínio do que será ensinado nas escolas, por meio das avaliações escolares.

Em razão da expansão das políticas neoliberais no Brasil e na América Latina, promovida pelo capital internacional, houve um aumento das privatizações, fragilizando as empresas locais. Nesse sentido, as reformas atingiram também a educação, principalmente o Ensino Superior. No contexto do neoliberalismo, o papel do Estado foi redefinido nas áreas social e produtiva, priorizando a manutenção dos lucros e partindo para a privatização (Chaves, 2010).

Na década de 1990, as agências internacionais desempenharam um papel fundamental no processo de expansão da privatização do Ensino Superior, em meio ao contexto neoliberal em que a educação se encontrava inserida. Como consequência desse processo, ocorreu a precarização docente, com o sucateamento e a redução dos investimentos destinados às universidades públicas, além da facilitação da parceria entre os setores público e privado.

Como afirma Chaves,

Como resultado dessa política, o ensino superior privado teve facilitado o seu crescimento, a um ritmo acelerado, ao mesmo tempo em que se reduziram drasticamente os recursos para a expansão e a

manutenção das instituições públicas de ensino superior (Chaves, 2010, p. 3).

Portanto, as reformas e as políticas educacionais tiveram o intuito de beneficiar os interesses econômicos e colaborar para a reestruturação capitalista, como apontam as estratégias políticas da mundialização financeira, influenciadas por determinantes sociais e internacionais que orientam os destinos da sociedade capitalista.

Nesse cenário, emergem novas organizações na sociedade contemporânea, guiadas pelas diretrizes de instituições internacionais, as quais influenciam as políticas não apenas nos processos de produção e economia, mas também nas políticas educacionais, na escola, no trabalho do professor e, com efeito, na formação inicial e continuada do docente.

Dessa forma, tanto no trabalho como na formação docente, as consequências apresentam-se de diversas formas e ocasionam impactos para os profissionais da educação. Esses enfrentam não apenas a intensificação, a precarização, a terceirização e a despolitização do trabalho, mas também a busca desenfreada por novos conhecimentos. De acordo com Mancebo, esses conhecimentos,

[...] muitas vezes, estão e são regidos pelo presente, pelo imediatismo, por informações, por atualizações, como se os conhecimentos adquiridos, construídos, incorporados durante toda uma vida, fossem descartáveis, obsoletos, ultrapassados. O que existe é o momento atual, em que o presente é arrancado do passado e da história, descontextualizado e automatizado (Mancebo, 2009, p. 80).

O avanço da tecnologia exige um novo ritmo ao trabalho, sendo fundamental adquirir conhecimento sobre esses recursos para o desenvolvimento da ciência em todas as áreas, inclusive no meio educacional, pois tais recursos possibilitam novas formas de ensinar e aprender. Contudo, o uso inadequado das tecnologias tem impactado na forma como os docentes se apropriam desses recursos e os incorporam no seu processo de trabalho.

Segundo Mancebo (2010), no contexto da chamada globalização, o processo de formação e de trabalho ocasiona, no interior das unidades escolares, uma sociedade da urgência, do imediatismo, de procurar qualquer tipo de formação para estar e permanecer no trabalho. Há uma “[...] intensificação dos processos de trabalho docente e uma aceleração do binômio desqualificação-requalificação inerente ao

processo de produção” (Mancebo, 2010, p. 3). Diante das novas imposições do mundo do trabalho, além da busca acelerada por formação, o docente submete-se à própria subordinação, aceitando qualquer perda de direitos trabalhistas para se manter fora das estatísticas do desemprego, o que impacta tanto na subjetividade⁴ quanto na objetividade docente.

Nesse contexto, Mancebo (2010, p. 2) argumenta que tal realidade gera, no capitalismo, no trabalho dos professores e na formação docente, “[...] um processo de alienação, de consciência fragmentada, reificada, de afetividade amortecida e de opressão, no qual o indivíduo se submete às exigências tal como as recebe”.

No decorrer do século XX, consolidaram-se as ações pedagógicas hegemônicas alinhadas aos ideais das reformas da sociedade capitalista, que orientaram e continuam a orientar a prática docente por meio da formação de professores.

Conforme observado por Martins,

No “apagar das luzes” do século XX (1991- 2001), constata-se o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturações e reestruturação do capital, sintetizados pelo que o autor Saviani denomina “neoprodutivismo”, e suas vertentes, quais sejam, o “neoescolanovismo”, expresso nas pedagogias do “aprender a aprender”, o “neoconstrutivismo”, expresso na individualização da aprendizagem e na “pedagogia das competências”, e o “neotecnicismo”, expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de “qualidade total”, cumprimento de metas quantitativas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo etc (Martins, 2010, p. 18).

Com efeito, a formação de professores, tanto inicial como continuada, vem sendo marcada pelo esvaziamento de sua função, em que o “saber fazer” ganha prioridade sobre qualquer forma de conhecimento e se apresenta como uma espécie de “competência”. Como consequência, as técnicas de práticas de ensino passam a ocupar uma posição central, colocando em detrimento os fundamentos teóricos das formações docentes.

Dessa forma, podemos observar a formação docente tornar-se alvo para os

⁴ Para mais detalhes, consultar: MANCEBO, Deise. Subjetividade docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010.

empresários, que oferecem formação pela modalidade de EaD, promovendo formações aligeiradas, centradas no pragmatismo e no imediatismo.

Assim, na sociedade atual, a formação de professores tem se concentrado cada vez mais nos princípios do “pensamento reflexivo”, privilegiando a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, entre outras questões, elementos esses que não são fundantes para uma sólida formação de professores.

Martins evidencia que, ao longo desse processo,

Há uma suposta necessidade de se “recriar a escola e a formação de professores”. Foi no esteio dessa prerrogativa que despontou a teoria do professor reflexivo, de ampla projeção em nosso país desde a década de 1990. A formação reflexiva de professores tem na “prática” docente o critério de referência em torno do qual o professor, em formação inicial ou contínua, deva construir conhecimentos, problematizar o trabalho docente e buscar as alternativas necessárias a melhoria da educação escolar (Martins, 2010, p. 27).

Duarte (2003) realiza uma crítica às teorias pedagógicas contemporâneas ao referir-se à concepção de formação de professores, visto que, muitas vezes, ocorre a desvalorização do conhecimento científico e a valorização do conhecimento tácito. O autor ainda destaca que o conhecimento tácito gera diversos efeitos negativos, tanto na formação de professores como nos currículos escolares, resultando na transferência dos conteúdos clássicos e na sua conseqüente irrelevância.

Com base nesse mesmo princípio, a pedagogia do professor reflexivo é fundamentada, e a formação docente tem como alicerce as idealizações escolanovistas, construtivistas orientadas pelo conhecimento tácito.

Ao abordar a pedagogia do professor reflexivo, Duarte assevera que,

Segundo essa perspectiva, se as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, então a formação dos professores também deve seguir essa diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação (Duarte, 2010, p. 41-42).

Portanto, um dos objetivos da formação de professores passa a ser o aprender a pensar e refletir diante de situações práticas problemáticas, sabendo agir de acordo com a sua realidade. O trabalho do professor com os alunos também está relacionado

ao aprender a aprender e ao aprender fazendo, cooperando para que os alunos aprendam a pensar e a resolver problemas cotidianos.

As reformas educacionais na década de 1990 seguiram a lógica de mercado, influenciando a política de formação de professores. Nesse sentido, Guedes (2005, p. 48) afirma que “[...] a formação por competência é defendida no âmbito empresarial como uma necessidade técnica do capital, cujo objetivo é desenvolver um novo comportamento do trabalhador, de modo que este corresponda às exigências técnicas da produção flexível”.

Segundo Guedes (2005), a formação de professores centrada nos moldes de mercado caracteriza-se pela função da educação direcionada para a empregabilidade, utilizando como referência o modelo de formação por competências com o intuito de adaptar o indivíduo ao mercado de trabalho.

Nessa lógica de formação compreendida pelo poder público e pelos empresários, Frigotto (1995) assevera que a Educação Básica não tem como objetivo que os indivíduos adquiram conhecimentos científicos e intelectuais, mas, sim, oferecer aos trabalhadores conhecimentos de ordem operacional, capacitando-os para a atuação polivalente e flexível no mercado de trabalho.

Assim, segundo Saviani (1994), a essência do capitalismo reside no fato de que a classe trabalhadora não pode deter o conhecimento e o saber, ou seja, os meios de produção, mas somente a força produtiva do trabalho.

Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas sem o saber, ele não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas em “doses homeopáticas”, apenas aquele mínimo para operar a produção (Saviani, 1994, p. 161).

De acordo com Martins (2004), à medida que se amplia o acesso à Educação Básica, ocorre, simultaneamente, o seu esvaziamento devido às competências exigidas pela sociedade capitalista e à exploração da classe trabalhadora. Isso resulta na inversão do papel da escola, que passa a ser compreendida como um processo de humanização para satisfazer as necessidades de adaptação e de acomodação dos indivíduos ao capital.

É importante ressaltar que, no decorrer dessas reformas, foi oficializado, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o PNE 2001/2011, regulamentado pela Lei

nº 10.172/2001, que estabeleceu objetivos e metas para serem cumpridos ao longo dos dez anos. No referido documento, a formação continuada foi reconhecida como peça fundamental para a melhoria da qualidade da educação e para projetar novas possibilidades na atuação do exercício docente. Dessa forma,

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político (Brasil, 2001, p. 65-66).

Na sequência, outro projeto criado foi a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, oficializada por meio da Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. De acordo com o parágrafo único do artigo 1º da portaria,

A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica é formada pelas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que apresentarem seus termos de adesão à Rede (Brasil, 2011, p. 1).

A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica deve atuar alinhada com os sistemas de ensino e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Para o desenvolvimento dessa Rede, o MEC disponibiliza apoio financeiro “[...] a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, observados os limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual” (Brasil, 2011, Art. 5º). Essas propostas são publicadas nos Planos Estratégicos realizados pelos respectivos Fóruns em cada unidade federativa, seguindo o Planejamento Estratégico Nacional, documento considerado pelo MEC como padrão para a elaboração dos planos.

É relevante destacar também o PNE 2014/2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o qual contempla vinte metas e duzentos e cinquenta e quatro estratégias a serem cumpridas ao longo dos dez anos do plano.

Segundo Dourado (2016, p. 43), “[...] é possível afirmar que a valorização dos profissionais da educação ganhou espaço no PNE, sobretudo nas metas 15, 16, 17 e 18”. No que diz respeito à formação continuada, o PNE preconiza, na Meta 16, garantir aos docentes da Educação Básica formação em nível de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e formação continuada para todos os profissionais da Educação Básica.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 13).

Em 2016, o Decreto nº 8.752 instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica com o objetivo de orientar a formação inicial e continuada de professores, em articulação com a organização de programas e ações em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, o Ministério da Educação (MEC), os estados, o Distrito Federal e os municípios, em conformidade com as recomendações do PNE 2014.

De acordo com o Decreto nº 8.752/2016, artigo 2º, os princípios relacionados à formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica estão presentes em quatorze incisos, dos quais destacamos cinco, que estabelecem:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais; [...]

V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar (Brasil, 2016).

Entretanto, após o golpe de 2016, que resultou no *impeachment* de Dilma

Rousseff e na ascensão do governo de Michel Miguel Elias Temer (2016-2018) e de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), as políticas educacionais referentes à formação continuada dos professores que estavam sendo construídas — durante as gestões de Lula e de Dilma, as quais não romperam com a sociedade que governa para o capital — foram paralisadas ou substituídas por meio de reformas.

Nesse contexto, grupos empresariais articulados ao Todos pela Educação e ao Movimento Pela Base exerceram grande influência no MEC, sobretudo no Conselho Nacional de Educação (CNE). Além de interromperem a implementação da Resolução CNE/CP2/2015, esses grupos, de forma rápida, organizaram uma nova Resolução, resultando nas novas versões da BNCC e da Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), flexibilizando a formação docente em consonância com os interesses do capital (Albino; Silva, 2019).

Entende-se que a formação docente, inicial e continuada, enquanto formação humana, deve estar associada ao projeto societário e à dimensão ontológica⁵ da educação. Nessa lógica, refletir sobre educação no sentido da luta emancipatória é reconstituir vínculos entre educação e trabalho. É compreender que as ações educativas podem ser práticas sociais mediadoras e constituintes da sociedade à qual pertencemos. Assim, as práticas sociais não são neutras, podendo ser utilizadas como meios de críticas às relações atuais. Essa perspectiva contrapõe-se às mentalidades fatalistas que aceitam a ideia de que não existem alternativas à globalização capitalista e ao determinismo neoliberal (Frigotto, 2010).

Nesse sentido, é fundamental pensar em uma formação continuada de professores que se contraponha à formação precarizada e fragmentada que se intensificou após a reforma do Estado e continua a atuar no sistema educacional, de forma cada vez mais exacerbada, especialmente com a implantação da BNCC e da BNC-Formação Continuada, como evidencia-se na seção a seguir.

1.4 A BASE NACIONAL COMUM E A BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA: A MANIPULAÇÃO E O CONTROLE DA FORMAÇÃO DOCENTE

O ideário capitalista, impulsionado pelas reformas implementadas na década

⁵ Mais detalhes sobre a dimensão ontológica, consultar: SAVIANI, Demerval. A relação trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

de 1990, ganha ainda mais força com as atuais reformas educacionais que abrangem desde a Educação Básica, o Ensino Superior e a formação de professores. Dessa forma, por meio dessas reformas, o capital neoliberal manifesta ao Estado brasileiro sua ideologia burguesa, moldando a política educacional conforme os princípios do capitalismo, por meio da implementação de mecanismos de controle e regulação.

Um evento evidente desse processo é a implementação da BNCC da Educação Básica, que abrange as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Resolução CNE/CP nº 2/2017) e o Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº 4/2018). É importante destacar que a BNCC já vinha sendo planejada e articulada pelos OI, desde a Constituição Federal de 1988, que traz em seu artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica e respeito aos valores culturais e artísticos” (Brasil, 1988).

Os autores Franzi e Rocha (2022, p. 27-28) afirmam que, além da Constituição Federal de 1988, a BNCC já estava prevista na LDB criada em 1996 e no PNE 2014, pois esses documentos “[...] já apontavam para a necessidade de uma base curricular comum para guiar a educação em todo o território brasileiro”.

A BNCC é um documento normativo que orienta os currículos desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Após a implementação da BNCC de 2017, ocorreu a mais recente reforma educacional, documentada pela Resolução CNE/CP nº 1/2020. A referida resolução trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Continuada de Professores da Educação Básica e estabelece a BNC-Formação Continuada.

Costa, Matos e Caetano destacam que a Resolução CNE/CP nº 1/2020 foi oficializada no intuito de efetivar a BNCC (2017/2018):

Esse documento integra o pacote de dispositivos aprovados com o intuito de materializar a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) referente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Resolução CNE/CP nº 2/2017) e o Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº 04/2018). A BNCC é o eixo e a principal escala estruturante de um projeto societal, que ancorada no capital neoliberal e suas faces meritocrática, excludente e neofacista, tem por perspectiva a padronização, homogeneização e elitização da educação pública brasileira (Costa; Matos; Caetano, 2021, p. 1189).

A fim de adequar o trabalhador à lógica do capital, o sistema capitalista tem implementado vários mecanismos por meio das reformas, causando impactos na

educação pública e na formação inicial e continuada dos docentes. Sobre isso, Curado Silva (2017, p. 131) destaca que “[...] a formação de professores se constitui parte fundamental deste processo, uma vez que estes possibilitam a reestruturação produtiva ao formar os novos trabalhadores”.

Dessa forma, surge a necessidade de reorganizar os cursos de formação de professores, “[...] para que estes deem conta desta tarefa e, assim, o debate sobre um novo paradigma de conhecimento e novos modelos de formação ganha destaque nas políticas, propostas e nos projetos” (Curado Silva, 2017, p. 131).

A Resolução CNE/CP nº 1/2020, que Institui a BNC-Formação Continuada, adota como concepção uma formação tecnicista, em que o professor é considerado “[...] um profissional que deve ser responsável, engajado com seu desenvolvimento, mas num aspecto de formação do indivíduo isolado, que aprende com suas experiências” (Saraiva; Souza, 2020, p. 66). Diante desta concepção, a formação docente é utilizada como peça fundamental para articular e formar os indivíduos à lógica do capital.

Ao analisar a Resolução CNE/CP nº 1/2020, observa-se a fragmentação e a dissociação entre teoria e prática, na qual a formação continuada de professores se apresenta com um caráter pragmático, reduzindo o conhecimento científico e dando prioridade ao desenvolvimento de competências e habilidades. Isso é evidenciado no artigo 5º, incisos II, IV e VI da Resolução, ao tratar das Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, que tem como princípios norteadores:

Art. 5º [...]

II - Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino – com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes – como estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas - para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir – e a aquisição de competências sociais e emocionais – para fruí-lo plenamente;

[...]

IV – Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional (Art. 5º).

[...]

VI - Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética

e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento (Brasil, 2020).

Com base nesses princípios, compreende-se a figura do professor como um mero facilitador, aquele que acompanha as aprendizagens essenciais desenvolvidas pelo aluno e o torna apto para atuar no sistema mercadológico. Nesse sentido, Curado Silva afirma que o professor

[...] assume a tarefa de desenvolver no discente a capacidade para aprender continuamente; trabalhar em equipe, ser flexível e cooperativo; saber solucionar problemas; dinâmicas que também cabe a ele, no processo de aprender a aprender, elementos que compõem as competências (Curado Silva, p. 108).

E nessa mesma lógica, Saraiva e Souza (2020, p. 143) destacam a idealização de um “[...] professor empreendedor de si mesmo”, aquele que é “[...] capaz de formar pessoas para o século XXI”. Nesse contexto, o docente é iludido pela falsa liberdade e autonomia, não percebendo, devido à persuasão desses documentos, a sua condição de classe, subordinado a ser instrumento do sistema neoliberal, que trata a educação como mercadoria.

O Artigo 7º da Resolução CNE/CP nº 1/2020 estabelece que a formação continuada deve apresentar características que garantam eficácia na prática docente, tais como: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (Brasil, 2020).

Dessa forma, observa-se que as questões referentes ao ensino se tornam determinantes e ganha destaque o foco nos métodos de ensinar, com uma variedade de metodologias. Isso fica evidente no artigo 7º, incisos I e II:

- I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo – pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes;
- II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem – as formações

efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores; [...] (Brasil, 2020).

Nessa perspectiva, o docente, além de facilitador, torna-se um aplicador de metodologias, orientando o aluno a solucionar problemas da prática cotidiana. O trabalho se reduz ao saber fazer, colocando o aluno como o protagonista de sua aprendizagem. Segundo Costa, Matos e Caetano (2021, p. 1200), tem-se “[...] uma política de formação que nega os processos históricos e teóricos acumulados e substitui uma formação humana pautada na reflexão crítica pelo desenvolvimento de capacidades cognitivas flexíveis e competências vinculadas ao aprender a aprender e saber fazer”.

Diante da análise da Resolução CNE/CP nº 1/2020, que trata da formação continuada de professores, identifica-se o modelo educacional neoliberal, cujo objetivo é manipular, controlar e orientar a formação docente, com foco na eficiência e na eficácia escolar a partir de competência e habilidades, reduzindo a teoria e o saber científico e responsabilizando o professor pelo sucesso ou fracasso do desempenho do aluno.

É relevante ainda destacar que, durante esse processo de reformas da política de formação continuada de professores, muitas instituições têm interferido nas questões educacionais, atribuindo outros contextos à educação brasileira. Entre elas, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO apresentam mecanismos de controle e de responsabilização docente. Nesse sentido, conforme apontam Costa, Matos e Caetano, essas instituições

[...] desempenharam papel importante na definição da política educacional, contribuindo para que as modificações realizadas na legislação atendessem as exigências do capital. Em outras palavras, as alterações na formação continuada e no currículo da educação básica avançaram em função das orientações dessas instituições (Costa; Matos; Caetano, 2021, p. 1193).

Quanto aos OI, esses consideram que

[...] o problema da educação está na forma como os professores

ensinam; então, para haver mudanças significativas nos indicadores educacionais, é fundamental repensar os modelos de formação desenvolvidos, seja na formação inicial chamada de “formação pré-serviço”, seja na formação continuada (Costa; Matos; Caetano, 2021, p. 1193).

Dessa forma, conforme destacam Saraiva e Souza (2020, p. 142), “[...] os professores precisam renovar permanentemente os seus conhecimentos, sob o risco de se tornarem obsoletos. Daí a ênfase na capacidade do professor de formar o aluno para o século XXI”. Os autores ainda ressaltam que esse processo de formação é designado pelos OI como “Desenvolvimento Profissional Docente” (Saraiva; Souza, 2020).

Para a UNESCO, a falta ou a formação docente imprópria reflete no déficit educacional, justificando, assim, a necessidade de determinar padrões nacionais para nortear a formação docente.

Assim, a formação de professores, que deveria ter como princípio a emancipação humana, é “[...] substituída pela construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer” (Curado Silva, 2017, p. 122). Compreende-se que essas competências possibilitem ao ser humano resolver de forma rápida os problemas do cotidiano e adaptar-se à sociedade mercadológica em constante transformação.

Diante dessas reformas, os cursos de licenciaturas, assim como as formações continuadas, têm evidenciado alterações na concepção de formação de professores, com o foco voltado à prática, resultando na redefinição da formação docente, conforme assevera Curado Silva:

Assim, a formação na/para a prática tem sido a perspectiva dominante nas novas políticas de formação, que ecoaram, evidentemente, nas reformas curriculares. A qualificação docente é preconizada como um exercício prático, que deve ser baseado na experiência, na atividade prática, o que, aparentemente, é considerado o eixo da formação docente (Curado Silva, 2017, p. 123).

As reformas educacionais implementadas atualmente, a exemplo da BNCC, estabelecem novas demandas para a formação docente, abrangendo tanto a formação inicial como a formação continuada.

Para justificar tais reformas, o sistema capitalista atribui à escola e aos docentes a responsabilidade pelo aumento do desemprego e da pobreza, apesar de

a desigualdade se intensificar durante esse processo de reestruturação. Isso é evidenciado, por exemplo, pela política de formação de professores alinhada às avaliações em larga escala, que culpabiliza as escolas e professores, mantendo o foco no resultado dos exames realizados pelos alunos, com a atenção voltada à produção e ao monitoramento do trabalho docente em prol de resultados e não na aprendizagem.

Como afirmam Pasini e Soligo,

[...] tornaram-se uma forma de gerenciar e monitorar não apenas os resultados do rendimento dos alunos, mas o planejamento docente, o conteúdo a ser trabalhado, as ações da gestão escolar e das redes de ensino, sejam elas municipais ou estaduais, incorporando à educação os princípios mercadológicos da eficiência e eficácia (Pasini; Soligo, p. 94).

Os autores ainda ressaltam que, devido às avaliações de forma muito aligeirada, são implementadas políticas baseadas no mérito, na busca por melhores resultados. Um exemplo disso é “[...] o abono salarial para que os objetivos sejam atingidos, além de comparação entre as redes de ensino, e mesmo entre escolas da mesma rede, a fim de criar um espírito competitivo no sistema educacional” (Pasini; Soligo, 2022, p. 95).

Diante disso, o sistema exige resultados, deixando a desejar na qualificação docente, pois a oferta de formação continuada de professores tem sua finalidade direcionada às avaliações, reduzindo, assim, a prática pedagógica a um trabalho massivo de treinos para provas.

Nesse contexto, observa-se que a BNCC é resultado e continuidade das políticas neoliberais iniciadas na década de 1990 no Brasil, que permanecem de maneira exacerbada implantadas na sociedade atual, monitorando e controlando a educação de acordo com os moldes do mercado capitalista. Como resultado, as políticas neoliberais também exercem uma influência bastante persuasiva nos documentos educacionais municipais, comprometendo tanto o currículo quanto a formação continuada de professores, conforme abordado no capítulo a seguir.

2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FOZ DO IGUAÇU

Neste segundo capítulo, discorreremos sobre a PPC que norteou a Educação Infantil de Foz do Iguaçu até 2023, a qual foi elaborada de forma coletiva e democraticamente pela equipe da SMED em parceria com a AMOP.

Ao longo da pesquisa, procuramos mostrar a teoria pedagógica que embasou essa proposta curricular e suas possíveis alterações causadas pelos documentos oficiais vigentes, destacando a importância de se trabalhar com um currículo pautado na PHC.

Para a elaboração e a manutenção das revisões periódicas da PPC aqui abordada, foram realizadas diversas mobilizações coletivas, desde a sua primeira sistematização e durante o processo de construção das suas diversas edições (2007, 2010, 2015 e 2020). Para melhor compreensão desse processo, realizaremos uma breve contextualização no desdobrar da pesquisa.

É importante destacar que a versão de 2020 da PPC apresenta algumas mudanças em conformidade com as normativas e exigências de documentos impostos, a exemplo da BNCC e do RCP. No decorrer deste capítulo, evidenciamos como esses documentos têm influenciado essa proposta pedagógica diante do contexto educacional, social e político.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO CURRÍCULO DA AMOP

Na década de 1980, a região Oeste do Paraná enfrentou grandes mudanças, destacando-se a crise econômica e política do regime militar, o processo de abertura política, a edificação de enormes barragens, a mecanização do campo e o êxodo rural.

Diante desse contexto político ocasionado pelo capitalismo, a escola pública tornou-se uma necessidade social, sendo vista como referência para contribuir com a formação para o trabalho. Assim, surgiu a demanda por cursos de formação inicial de professores e um programa próprio para a formação contínua, alinhados às rápidas transformações da sociedade contemporânea.

A educação, nesse contexto, tem se constituído como fator primordial de mobilização e de luta na construção das primeiras escolas, na ampliação das condições e dos níveis de ensino dos alunos. Sendo assim, na década de 1970, para

atender à necessidade da formação inicial de professores em meio ao descaso dos governos estadual e federal, a população mobilizou-se coletivamente com o objetivo da implantação do Ensino Superior. Em decorrência desse movimento, em 1972, foi inaugurada, na região, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL); em 1979, a Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas (FACISA), em Foz do Iguaçu; em 1980, a Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato (FACITOL), em Toledo, e a Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon (FACIMAR).

Um marco importante devido às lutas pela melhoria da qualidade e da gratuidade da educação superior aconteceu em 1988, com a implantação da UNIOESTE, que foi reconhecida pelo MEC, em 1994, como universidade multicampi.

[...] desde sua criação em 1980, exerceu um conjunto de ações formativas articuladas que foram essenciais na promoção e no desenvolvimento educacional em todos os níveis de ensino, incluindo a produção e a socialização de metodologias de ensino essenciais na formação contínua dos professores (AMOP, 2020a, p. 25).

Logo após esse processo, diversas Instituições privadas abriram cursos de Ensino Superior, inicialmente nas áreas de Direito, Ciências Contábeis e Administração. Posteriormente, foram criados os cursos de Pedagogia, de Letras e de Psicologia, impulsionando, assim, a formação de docentes na região Oeste do Paraná.

A contextualização da organização curricular da região mescla-se com a história do processo de formação contínua dos docentes. É relevante destacar que “[...] as primeiras formações eram realizadas por meio do Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná – CETEPAR –, em Curitiba” (AMOP, 2020a, p. 28).

O documento referente à PPC da AMOP retrata o acúmulo de experiências e das lutas educacionais ocorridas no Oeste do Paraná. Essa trajetória histórica abrange desde a chegada dos primeiros imigrantes até a construção da primeira escola, culminando na organização da Universidade e na projeção do Ensino Superior. Durante esse processo, três instituições de ensino assumiram um papel de relevância, conforme destacado pela AMOP:

[...] a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), a Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE) e o

Departamento de Educação da AMOP, que, após a extinção da ASSOESTE em 2001, passou, a partir de 2003, a contribuir na organização de cursos de formação continuada para professores das redes municipais e no processo de produção e avaliação desta Proposta Pedagógica Curricular (AMOP, 2020a, p. 28).

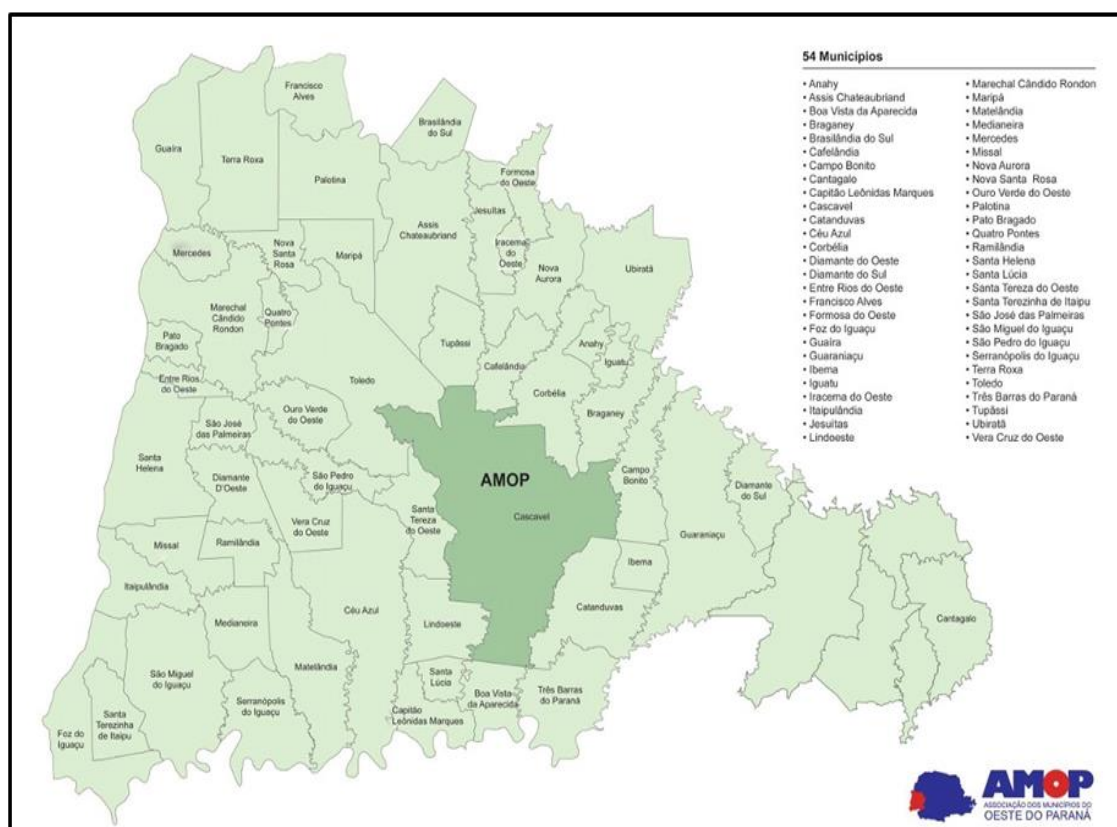
É importante esclarecer que a AMOP foi formada em 1969, como objetivo de promover o desenvolvimento econômico, social e administrativo dos municípios de sua área de extensão, no intuito de promover, segundo Noffke:

(i) A ampliação e fortalecimento da capacidade administrativa, econômica e social dos municípios, através da prestação de assistência técnica; (ii) efetuação de levantamentos socioeconômico de interesses da região associada, colaborando na implantação do planejamento local integrado; (iii) o estabelecimento de cooperação intermunicipal e intergovernamental; (iv) a criação de uma mentalidade regional, para a solução de problemas intermunicipais (Noffke, 2017, p. 62).

As finalidades da AMOP, conforme expressa Noffke (2017), podem ser atribuídas ao Departamento de Educação, o qual visa à integração da educação nos municípios da região Oeste do Paraná, tanto a formação docente quanto a curricular e metodológica.

Conforme dados retirados da PPC da AMOP, a região administrativa da Associação é composta por cinquenta e quatro municípios, dos quais cinquenta e três participam da PPC. Entre esses municípios está Foz do Iguaçu, que pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1: Municípios integrantes da AMOP



Fonte: AMOP, 2020b.

Para uma melhor compreensão do processo de elaboração e de efetivação do currículo da AMOP, é essencial destacar que, desde a década de 1950, a proposta curricular para as escolas municipais vem sendo debatida. Essa proposta tem fundamento na história de municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas ganhou maior visibilidade a partir década de 1980, ao ser considerada uma recomendação do BM, conforme relatado no primeiro capítulo. Com o processo de municipalização, iniciou-se também a construção da proposta para a inserção do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Logo após a implantação desse ciclo, houve a preocupação em abranger os debates relacionados à reestruturação curricular em todo o Ensino Fundamental.

Os debates referentes à reestruturação curricular resultaram na elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, documento que se fundamentou na concepção da PHC e teve sua versão definitiva impressa em 1990, chegando às escolas em 1991.

Durante o período de 1990, concluiu-se a elaboração do Currículo Básico para

a Escola Pública do Paraná. Na mesma época, em nível mundial, aconteceram inúmeros debates sobre o direcionamento da educação, a exemplo do evento mencionado no capítulo anterior, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, sob o comando do BM e da UNESCO.

A partir da Conferência, em 1993 o MEC instituiu o Plano Decenal de Educação para Todos, que estabelecia como uma de suas metas a construção dos PCN. Com o objetivo de efetivar essa meta, em 1995, o MEC realizou várias ações que corroboravam a antecipação do que estaria estabelecido na LDB nº 9.394/1996, que indica em seu artigo 9º, inciso IV, a necessidade de

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica (Brasil, 1996).

Nesse sentido, em 1997, os PCN foram aprovados pelo CNE, “[...] os quais não receberam a expressão currículo, mas sim Parâmetros Curriculares, pois se anunciou um caráter de não obrigatoriedade” (AMOP, 2020a, p. 29).

Entretanto, para a educação infantil, a expressão utilizada não foi a dos PCN, mas, sim, a do Referencial Curricular Nacional. Pois, de acordo com Kuhlmann (2000, p. 52), “[...] a expressão no singular — referencial — significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única”.

Desse modo, na região Oeste do Paraná, foram estabelecidos o Currículo do estado e o Currículo Nacional, instituído como os PCN. Em razão desses documentos, algumas secretarias municipais de educação e professores optaram por seguir os PCN, pelo fato de terem sido orientados pelo MEC.

Portanto, diante de algumas divergências na escolha de um currículo estadual, construído coletivamente, e a opção pelos Parâmetros ou Referencial Curricular Nacional, elaborado sem a participação dos profissionais das escolas, é que, em 2004, foram tomadas algumas medidas, conforme indicado no documento da AMOP:

[...] o Departamento de Educação da AMOP, em conjunto com os Secretários Municipais da região de abrangência dessa associação, ao discutir o Planejamento das ações para 2005, estabeleceram como uma das metas um estudo para a elaboração dos referenciais curriculares para as escolas municipais (AMOP, 2020a, p. 29).

A necessidade pela sistematização de um currículo manifestou-se diante das condições da realidade social, política e pedagógica vivenciada nas instituições educacionais. Nesse sentido, foi imprescindível debater e refletir sobre as bases filosóficas, psicológicas e legais em sua relação com a sociedade, determinando, assim, o referencial teórico que fundamentaria a estrutura curricular.

De acordo com o documento da AMOP,

Em março de 2005, com representantes das equipes de ensino das secretarias municipais de educação, foram discutidos conceitos sobre a concepção de homem, de sociedade, de conhecimento e a função da escola nesse contexto, além da necessária mudança de paradigmas diante das conjunturas nos níveis regional, nacional e internacional. Nesse esforço integrado, o conjunto dos municípios que compõem a região Oeste do Paraná começou a elaborar os pressupostos teóricos e filosóficos do que se constituiria, na sequência, o Currículo Básico para a Escola Pública da Região Oeste do Paraná (AMOP, 2020a, p. 30).

É importante destacar que a elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública da Região Oeste do Paraná ocorreu de forma coletiva, o que Nereide Saviani (2003) considera de suma importância e um grande desafio por propor aos professores a participação nesse processo de construção e implementação curricular. Assim, segundo a autora,

[...] falar de currículo como desafio para o professor remete para a discussão de processos de elaboração e implementação curriculares, os quais deveriam, necessariamente, contar com a efetiva participação de docentes dos vários graus, níveis e modalidades de ensino, em todas as disciplinas e séries, de forma integrada. Digo deveriam, porque, no mais das vezes, isto não ocorre. Garantir tal participação é, talvez, o principal desafio [...] (Saviani, 2003, p. 35).

Nesse cenário, sob a orientação do Departamento de Educação da AMOP e em conjunto com os representantes das equipes de ensino das secretarias municipais de educação, destacou-se a necessidade de manter os princípios expressos no Currículo Básico do Paraná. Com isso, iniciou-se, na região, um processo de debates para a elaboração de um documento preliminar, que recebeu contribuições dos docentes, marcando, assim, o início da construção do currículo.

Para auxiliar na organização geral desse processo curricular e aprofundar as reflexões referentes aos pressupostos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos

que fundamentariam teoricamente o currículo, constituiu-se uma equipe de coordenação, composta por docentes de instituições de Ensino Superior, incluindo a UNIOESTE.

Em 2006, uma vez definidos os pressupostos que sustentariam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foram organizados grupos de trabalho divididos em Educação Infantil, Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Arte e Ciências. Durante esse processo de sistematização do currículo, os representantes dos municípios discutiam e sistematizavam as contribuições elaboradas pelo conjunto de professores de seus municípios, contribuições essas que foram incorporadas, ou não, à proposta curricular, mediante análises e discussões coletivas.

A primeira edição do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, abrangendo os Anos Iniciais e a Educação Infantil, foi publicado em 2007. Embasados nos pressupostos desse currículo, foram elaborados e acrescidos os currículos de Línguas Estrangeiras (inglês e espanhol), de Ensino Religioso e de Informática Educacional.

Na sequência, detalhamos a concepção da PHC, presente no currículo da AMOP desde 2007.

2.1.1 A concepção teórico-metodológica presente no currículo da região Oeste do Paraná

A PHC é uma teoria pedagógica criada no Brasil pelo pedagogo e filósofo Dermeval Saviani, no fim do século XX. Ela fundamenta-se nas concepções do Materialismo Histórico-Dialético, baseado em Marx, e está articulada com a Pedagogia Histórico-Cultural, elaborada por Vigotski.

Trata-se de uma pedagogia contra-hegemônica que visa à transmissão de conhecimentos científicos, ou seja, à socialização do saber sistematizado historicamente e construído pelo homem, possibilitando ao aluno compreender e participar da sociedade de forma crítica, a fim de superar o senso comum e a sociedade de classes.

É nesse sentido que Saviani destaca o papel da escola:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste nas socializações

do saber sistematizado. [...] não se trata pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola 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, 2011b, p. 14).

A PHC refere-se a uma concepção de mundo, de ser humano, de criança e de escola. É um projeto de educação e de sociedade que tem como objetivo superar a sociedade capitalista, retirando a classe trabalhadora da alienação. Dessa forma, a PHC nos direciona a pensar em um currículo escolar pautado no Materialismo Histórico-Dialético, como afirma Malanchen:

[...] a questão do currículo na Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia das pedagogias burguesas, tanto nas vertentes tradicionais quanto nas vertentes do aprender a aprender, porque está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas, sim, materialista histórica e dialética. Compreendemos, deste modo, que, para superar o modelo capitalista, precisamos da ciência, da arte e da filosofia, caso contrário, ficamos no conhecimento imediato e pragmático, e sem base para planejar o futuro. Para finalizar, podemos afirmar que um currículo sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica deve oferecer conteúdos que permitam ao ser humano objetivar-se de forma social e consciente, de maneira cada vez mais livre e universal (Malanchen, 2016, p. 219).

É relevante destacar que a construção do Currículo Básico para a Escola Pública da Região do Oeste do Paraná tinha como objetivo romper com as tradicionais tendências pedagógicas, orientando os professores para uma construção coletiva, em defesa da classe trabalhadora bem como das desigualdades sociais determinadas pela sociedade capitalista. Portanto, no currículo da AMOP, expressa-se a ideia de que, por meio do conhecimento, o ser humano consegue mudar sua maneira de pensar e agir, resultando em mudanças em seu meio social e contribuindo para a transformação da sociedade à qual está inserido.

Assim, identifica-se a relevância que o currículo tem para a PHC. Ele é considerado um documento fundamental, pois direciona o trabalho a ser realizado pelos docentes e a construção de uma sociedade que se pretende alcançar.

O currículo estabelece, além da linha teórica a ser seguida, quais serão os conhecimentos sistematizados e historicamente acumulados que deverão nortear o trabalho pedagógico. Isso possibilita aos alunos a identificação e a compreensão das relações determinadas entre o conteúdo trabalhado e o constante movimento da

sociedade.

O currículo da AMOP apresenta para os docentes o desafio de oferecer aos alunos uma educação omnilateral, a qual objetiva o indivíduo completo, tanto para o trabalho produtivo como para viver em sociedade. Nesse sentido, uma educação omnilateral tem como princípio a emancipação humana, conforme expresso no documento da AMOP (2007, p. 58): “Se compreendemos que educação é trabalho, devemos adotá-lo como princípio educativo da escola. Faz-se necessário unificar ciência e trabalho e isso supõe uma formação omnilateral, isto é, o desenvolvimento de todas as dimensões humanas”.

Na primeira versão do currículo da AMOP, são apresentadas duas dimensões humanas, a política e a pedagógica. De acordo com o documento da Associação, a dimensão “[...] política, no sentido de estarem marcadas pelas relações de forças sociais, econômicas e culturais que permeiam a educação”, e a dimensão “[...] pedagógica, no sentido de que se trata de definir um instrumental teórico-prático que possibilite assimilar, produzir e socializar conhecimentos” (AMOP, 2007, p. 27).

Dessa forma, o trabalho pedagógico realizado sob essas duas dimensões tem como finalidade a formação do sujeito para a sua emancipação. Na medida em que compreende como se organiza a sociedade, o indivíduo pode colaborar com a sua transformação, na perspectiva da emancipação humana (AMOP, 2007).

Para Marx (2010), a emancipação humana somente se concretiza se houver a superação da lógica da sociedade capitalista, baseada na alienação do trabalho. Essa emancipação compreende a transformação no modo como as forças produtivas se estabelecem. Nesse sentido, a educação tem como finalidade mediar a prática social a fim de levar o indivíduo à sua emancipação.

Em consonância com Marx, Saviani orienta os docentes quanto à PHC:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua

ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2012, p. 69-70).

Como abordado anteriormente, o currículo fundamenta-se no método do Materialismo Histórico-Dialético, baseado em três pressupostos de Marx. O “[...] primeiro que a realidade não é estática, pois se encontra em constante movimento, ou seja, está em constante devir, em constante vir a ser”; o segundo orienta que “[...] é preciso estar vivo para fazer história, e quem faz história é o próprio homem”; já o terceiro pressuposto “[...] é que a base da sociedade está fundada no trabalho” (AMOP, 2007, p. 28). Portanto, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz história.

Nesse sentido, ao construir o currículo coletivo, a AMOP e os profissionais da educação da região estudam também as contradições existentes na sociedade para constituir o documento, abrangendo as implicações sociais em que o aluno está inserido e ressaltando a importância da escola em gerar conhecimento para promover a transformação social.

Diante de tais aspectos, percebe-se, então, a consonância com os pressupostos de Marx, que, de acordo com Silveira, devem ser

[...] trabalhados a fim de desvelar as contradições existentes na história social da humanidade, na organização da propriedade privada, na divisão social e na luta de classes trazendo, por intermédio da educação e do conhecimento – condição necessária para a sua ascensão social (Silveira, 2021, p. 34).

É imprescindível que a escola tenha um currículo teoricamente estruturado, abarcando conhecimentos científico, filosófico e artístico, construído com o objetivo de emancipar o ser humano e resultar na transformação social.

Diante dessas finalidades é que se encontra presente no currículo da AMOP a responsabilidade e a preocupação em elaborar a estrutura curricular fundamentada nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético e da PHC, mesmo diante da legislação brasileira, organizada segundo os moldes da sociedade capitalista.

Levando em consideração essa problemática, o currículo da AMOP discorre que “A legislação educacional incorpora, portanto, um caráter de provisoriedade, constituído pelos limites e intencionalidades postos pelas condições históricas, políticas, culturais e sociais nas quais foi produzida” (AMOP, 2007, p. 35). Mesmo

tendo que cumprir com a legislação vigente, o documento assevera em seus pressupostos pedagógicos que

A educação também se responsabiliza pelo desenvolvimento da capacidade de articular conhecimentos e atitudes, fator esse que supera as exigências dos processos rígidos de produção, demandando a operacionalização simultânea de saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos, preparando o indivíduo para a empregabilidade. Romper ou dar continuidade a esse processo é uma opção política (AMOP, 2007, p. 35).

Para que a humanização, a formação omnilateral e a emancipação humana se concretizem, é necessário um ensino sistematizado, com uma metodologia voltada para as ações reais, articulando a teoria com a prática, conforme orienta o próprio currículo, ao relatar que “[...] a educação é uma ação intencional e, assim sendo, é necessário fazer um planejamento metódico e rigoroso. Uma ação planejada de forma reflexiva e consciente pode possibilitar a ruptura com os padrões vigentes” (AMOP, 2007, p. 59).

É imprescindível destacar que, além dos fundamentos apresentados da PHC, o currículo da AMOP traz como base psicológica os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como base os trabalhos de Vygotsky, com influência no Materialismo Histórico-Dialético e alicerçada também na teoria marxista.

A Psicologia Histórico-Cultural contribui com a PHC no sentido de mediação, fornecendo o conhecimento sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, o qual é de extrema importância para pensar e refletir sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas com os alunos. Conforme assevera Saviani,

A pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se construa como ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é a mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana, tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2019, p. 185).

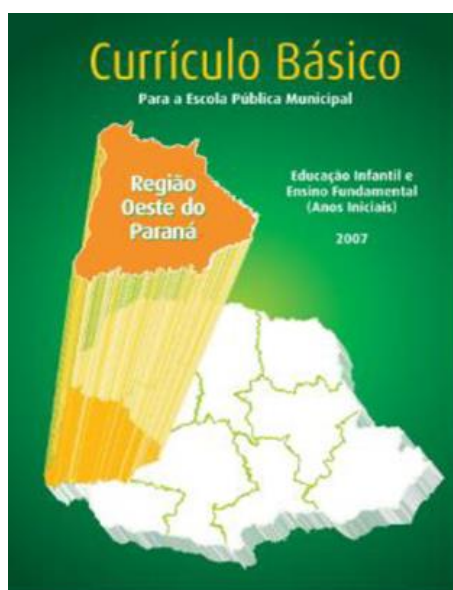
As duas concepções, tanto a pedagógica quanto a psicológica, coadunam com o mesmo objetivo abordado por Saviani: “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Nesse sentido, os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural no campo pedagógico determinam o papel ativo do professor na mediação dos processos de desenvolvimento do aluno, proporcionando e estabelecendo relações pessoais, sociais, culturais e educacionais que possam desenvolver os indivíduos em sua integralidade, ou seja, de forma omnilateral.

Com base em todos esses fundamentos, em 2007, Foz do Iguaçu adotou para a escola pública municipal o Currículo Básico da AMOP como eixo orientador de suas políticas curriculares⁶. Sendo assim, os representantes municipais teriam que executar ações efetivas para a concretização da proposta em sua rede de ensino, com o intuito de que essa não se limitasse apenas ao currículo documentado, mas que fosse efetivamente colocada em prática, consolidando, dessa forma, a escola pública e de qualidade para os filhos da classe trabalhadora.

Na Figura 2, apresentamos a capa da primeira edição do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal, de 2007.

Figura 2: 1ª edição do Currículo da AMOP



Fonte: AMOP, 2007

Portanto, com base em todos os dados citados anteriormente, prosseguimos com a pesquisa, apresentando as novas versões do currículo da AMOP, dando ênfase

⁶ É essencial destacar que embora a AMOP tenha participado da formação dos professores, do diálogo com a SMED e da organização de um currículo, houve um período em que o município de Foz do Iguaçu se desvinculou da AMOP, ou seja, em 2012 houve uma ruptura e somente em 2016 o município retornou como participante da Associação.

à PPC de 2020, a qual orientou, até 2023, o ensino escolar da rede pública do município de Foz do Iguaçu em todos os seus aspectos, inclusive a formação docente. Durante este percurso, analisamos se a base teórica apresentada no currículo de 2007 faz-se presente na PPC de 2020, levando em consideração os novos documentos normativos, entre os quais estão a BNCC e o RCP.

2.1.2 As novas versões do currículo básico para a escola pública municipal

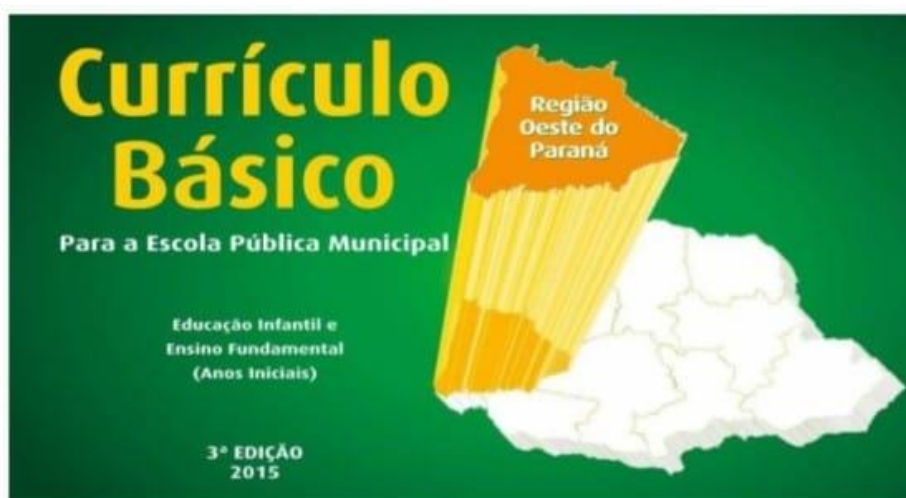
Durante a implementação do currículo, em 2009 e em 2014, sob a coordenação do Departamento de Educação da AMOP, retomaram-se as discussões com os municípios referentes à avaliação e à reorganização do documento curricular. A partir desses debates, em 2010 e 2015, foram elaboradas a segunda e a terceira versões do currículo revisadas. O documento da AMOP esclarece como ocorreu esse processo, destacando que:

O trabalho de revisão e de reelaboração foi realizado por meio de um intenso debate, com a participação de professores convidados e representantes dos municípios. Os grupos de estudos registravam quais as alterações possivelmente seriam necessárias, anotavam as sugestões de reformulação, que no momento da reorganização foram socializadas e avaliadas pelo coletivo, resultando nas novas edições do Currículo (AMOP, 2020a, p. 31).

Na sequência, é possível visualizar, nas Figuras 3 e 4, as capas da segunda e da terceira edições do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal, de 2010 e 2015, respectivamente.

Figura 3: 2ª edição do Currículo da AMOP

Fonte: AMOP, 2010

Figura 4: 3ª edição do Currículo da AMOP

Fonte: AMOP, 2015

Em dezembro de 2017, foi publicada a BNCC, seguida pela publicação do RCP, em 2018. Levando em consideração esses documentos legais, o Departamento da AMOP reassumiu o compromisso de organizar grupos de trabalho voltados para o estudo e para a avaliação dessas normativas, tendo como objetivo reformular o Currículo Básico para as Escolas Públicas Municipais, adequando-o à Deliberação nº 03/18, do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/CP), a qual estabelece normas referentes ao Referencial Curricular do Paraná com fundamento na BNCC, de

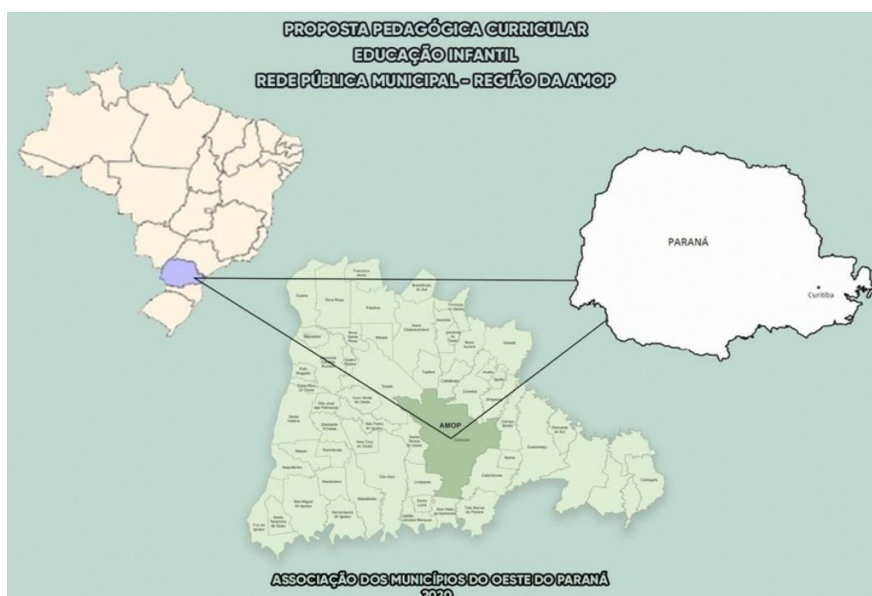
modo a orientar a implementação do documento na esfera do Sistema Nacional de Ensino do Estado do Paraná.

Durante o processo de revisão curricular, conforme apontado no documento da AMOP,

[...] intensificou-se o diálogo com as equipes dos Núcleos Regionais de Educação da área de abrangência da AMOP, visando a atender às necessidades legais e pedagógicas dos municípios que se encontram vinculados ao Sistema Estadual de Educação. Nesse contexto, o Currículo Básico para a Escola Pública da Região Oeste do Paraná passa a ser denominado de **Proposta Pedagógica Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais) – Rede Pública Municipal – Região da AMOP – 2020** (AMOP, 2020a, p. 42, grifo do autor).

Na Figura 5, pode-se observar a capa do documento que orienta o ensino escolar da escola pública da Região Oeste do Paraná na sua 4ª edição, intitulado Proposta Pedagógica Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais) – Rede Pública Municipal – Região da AMOP – 2020.

Figura 5: 4ª edição Proposta Pedagógica Curricular – AMOP 2020



Fonte: AMOP, 2020a

É importante destacar que a Proposta Pedagógica Curricular da AMOP orienta os municípios quanto à construção da sua própria PPC municipal. Em seu artigo 9º, o documento estabelece que:

Art. 9º – A Proposta Pedagógica Curricular Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), Rede Pública Municipal – Região da AMOP será seguida pelos municípios pertencentes à AMOP, que optaram por fazê-la coletivamente, conforme esta Resolução.

§ 1º Cada município, usando de sua autonomia, deverá aprovar sua própria Proposta Pedagógica Curricular, devendo complementá-la com a Parte Diversificada que lhe é própria;

§ 2º Cada Instituição Escolar seguirá a Proposta Pedagógica Curricular aprovada no município, complementando-a com a parte diversificada própria do estabelecimento de ensino (AMOP, 2020a, p. 10).

Sendo assim, o município de Foz do Iguaçu, com base nos documentos da BNCC, do RCP e da Proposta Pedagógica da AMOP, organizou a sua própria PPC para a Educação Infantil.

A Figura 6 refere-se à capa da PPC para a Educação Infantil do município de Foz do Iguaçu utilizada até 2023.

Figura 6: Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil



Fonte: Foz do Iguaçu, 2019

Esta PPC foi elaborada de forma coletiva em 2019, resultando da soma de esforços entre a equipe da SMED de Foz do Iguaçu, constituída especificadamente pela Divisão de Orientação Pedagógica da Educação Infantil e Educação Especial, em parceria com o Departamento de Educação da AMOP. Na proposta em questão, também foram consideradas a BNCC e o RCP para a Educação Infantil.

A PPC municipal é direcionada com base nos pressupostos filosóficos,

psicológicos, pedagógicos e legais da PPC da AMOP, fundamentada na PHC e na Teoria Histórico-Cultural.

Considerando essas informações, discorreremos a seguir sobre a PPC da AMOP de 2020, que serviu de fundamento para a PPC de Foz do Iguaçu até 2023. Destacamos que a proposta pedagógica da AMOP apresenta elementos destoantes da PHC devido às alterações dos documentos legais vigentes.

2.1.3 A Proposta Pedagógica Curricular – AMOP 2020 e suas implicações diante das legislações vigentes

No decorrer de sua trajetória histórica, o currículo da AMOP, que remonta a 2007 e encontra-se atualizado como Proposta Pedagógica Curricular, datada de 2020, tem sido fundamentado nas correntes da PHC e da Teoria Histórico-Cultural. Ao longo desse período, foi necessário que o currículo passasse por reformulações para adequar-se às exigências legais do campo educacional.

É pertinente destacar que, desde 2007, o currículo da AMOP já contemplava os elementos preconizados pela LDB nº 9.394/1996 e pelos PCN de 2001. Em sua nova versão, datada de 2020, apresenta as alterações em consonância com os documentos legais vigentes, como é o caso da BNCC de 2017 e do RCP de 2018.

Dado que esses documentos legais possuem caráter normativo, devem ser estritamente cumpridos conforme o estabelecido pelo sistema nacional de educação, como evidenciado na PPC da AMOP, a qual estabelece que

[...] as instituições se encontram jurisdicionadas à legislação nacional na forma das leis e decretos aprovados pelo Congresso Nacional e sancionados pela Presidência da República, sendo competência dos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação emanar normativas específicas para assuntos educacionais a eles jurisdicionados. Os municípios que não têm seus Conselhos Municipais de Educação constituídos com poderes normativos seguem as normas emanadas do Conselho Estadual de Educação. O esforço que se empreende é o de garantir a atuação de modo articulado entre as esferas administrativas federal, estadual e municipal, a fim de alçar a organicidade e sistematicidade previstas em lei. Mediante tais considerações, é fundamental empreender esforços para que os desdobramentos jurídicos sejam tomados na integralidade, na organicidade e sistematicidade à luz dos demais pressupostos que organizam esta PPC, de modo a contribuir para o fortalecimento do sistema nacional de educação, tarefa essa que compete a todos, indistintamente (AMOP, 2020a, p. 76).

Para melhor compreender as implicações resultantes da legislação educacional, é fundamental recorrer ao contexto histórico, às transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas, conforme abordado no primeiro capítulo em relação à influência e à prioridade defendidas pelos OI ao promoverem suas propostas em favor das reformas educacionais. Em outras palavras, é preciso desvelar e reconhecer a reorganização do sistema capitalista. A PPC da AMOP reforça essa perspectiva ao fazer menção a esses organismos, explicitando que

As transformações no modo de organizar a produção econômica, defendidas como prioridades nos programas econômicos pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Banco Mundial, influenciam e afetam diretamente a organização das políticas e programas no campo da educação. Esses organismos e os documentos que sustentam os acordos firmados encaram o desemprego, a fome, a pobreza e o aumento das desigualdades como problemas que decorrem dos aspectos culturais, cuja solução estaria na proposição de um projeto de educação voltado para a empregabilidade, concebendo a formação integral em uma perspectiva reducionista, ou seja, apenas articulada às necessidades do mercado de trabalho (AMOP, 2020a, p. 75).

Na lógica desse cenário, as reformas educacionais e as legislações vigentes vêm influenciando e orientando todo o sistema educacional, promovendo alterações nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na formação dos profissionais da educação. Um exemplo é o caso da proposta pedagógica da AMOP, que, embora construída de forma coletiva com a intenção de emancipar o indivíduo, sofre interferências dos documentos impostos pelo setor capitalista.

Portanto, torna-se imperativo destacar o que determinam os documentos que norteiam a PPC da AMOP, como é o caso da BNCC. De acordo com RCP, a BNCC determina que:

[...] os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes durante cada etapa da educação básica, e, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), devem orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas de ensino das unidades federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (Paraná, 2018, p. 1).

Os direitos e objetivos de aprendizagem são apresentados no documento da

BNCC como “competências e habilidades” a serem trabalhadas e cumpridas nas etapas da Educação Básica, conforme prescrito no artigo 3º da Resolução CNE/CP nº 2/2017:

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

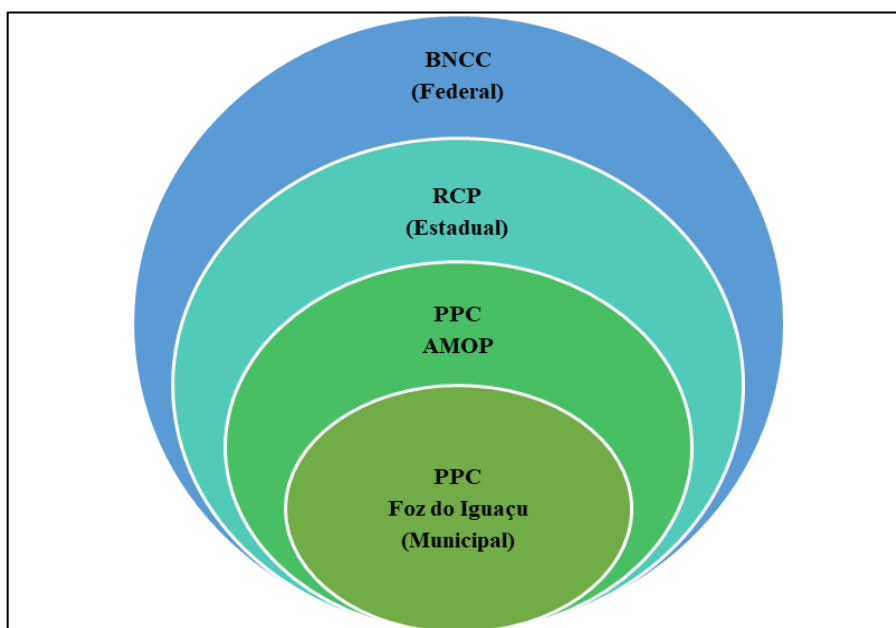
Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2017b, p. 4).

Com base na BNCC e considerando as determinações normativas mencionadas anteriormente, torna-se obrigatória a elaboração e a reelaboração dos currículos das instituições escolares. A BNCC estabelece uma base de direitos e objetivos de aprendizagem comum para todo o sistema educacional brasileiro. Esse processo desencadeia, em cada estado, um movimento de muitas reflexões e debates, pois é fundamental “[...] compreender que os direitos e objetivos de aprendizagens são comuns, porém, os currículos são diversos, na medida em que esses devem ser elaborados de acordo com a realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes” (Paraná, 2018, p. 3).

Nesse contexto, tornou-se necessária a elaboração do RCP, que abrange todas as modalidades da Educação Básica e segue a estrutura da BNCC. A PPC da AMOP foi elaborada com referência nesses documentos, determinando o trabalho pedagógico na rede pública de Foz do Iguaçu, assim como a formação continuada de professores.

A Figura 7 apresenta os documentos que embasam a Proposta Pedagógica de Foz do Iguaçu.

Figura 7: Documentos que norteiam a Proposta Pedagógica de Foz do Iguaçu



Fonte: autora, 2023

Diante dessa conjuntura, é necessário analisar se tais alterações podem ter prejudicado a originalidade do currículo em relação às suas bases teóricas na PHC. Nesse sentido, ao analisar a PPC da AMOP, Silveira (2021, p. 51) assevera que:

Constata-se na redação atual do Currículo da AMOP indícios das pedagogias do aprender a aprender, por meio do uso da noção de competências, por exemplo, que, apesar de não caracterizar por si só tais pedagogias, é localizado em diferentes momentos em sua redação, assim como o termo habilidades, em maior intensidade. Tais conceitos, em grande medida, estão relacionados à tendência escolanovista e, mesmo não interferindo diretamente na fundamentação marxista proposta pelo Currículo atual, podem indiretamente exercer uma pressão para que a escola passe a formar indivíduos com competências e habilidades, deixando abertura para o esvaziamento dos conteúdos (Silveira, 2021, p. 51).

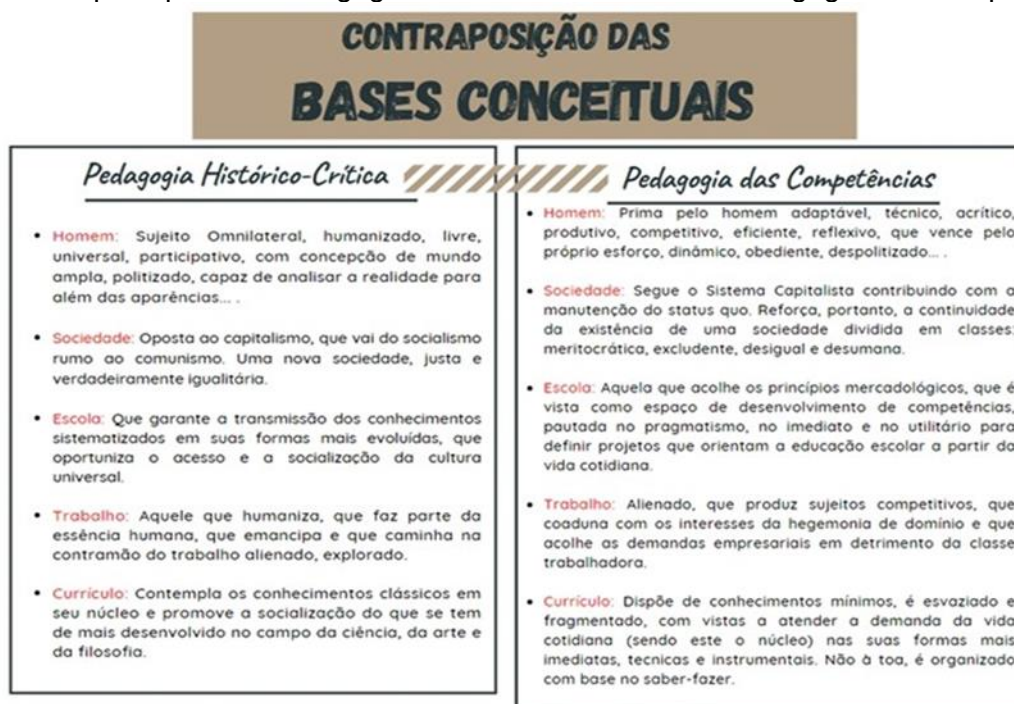
Ao incorporar as novas legislações ao novo currículo, como é o caso da BNCC, adotou-se a concepção das pedagogias do aprender a aprender, cujos princípios educativos estão direcionados ao desenvolvimento de aptidões, competências e habilidades, com o intuito de formar os alunos para o saber fazer, sob uma perspectiva capitalista de educação.

Essa abordagem, no entanto, é discrepante em relação aos preceitos que orientam a PHC, como afirma Saviani (2011b, p. 14): “A escola existe, pois, para

propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (Ciência) [...]”. Para o autor, “[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório”, ou seja, na instituição escolar deve-se trabalhar o clássico, “[...] aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (Saviani, 2011b, p. 13). Saviani (2011b, p. 17) ainda destaca que “[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado”, visto que o domínio da cultura constitui instrumento fundamental para a emancipação humana.

Levando em consideração as divergências entre a PHC e a Pedagogia das Competências, Johann (2021) define de forma muito clara as contradições existentes entre elas, como evidenciado na Figura 8.

Figura 8: Os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e a da Pedagogia das Competências



Fonte: Johann, 2021

Diante da análise da Figura 8, torna-se evidente que não há semelhança alguma entre as duas bases conceituais, que correspondem à PHC e à Pedagogia das Competências. Essas bases são divergentes em suas concepções de homem, de sociedade, de escola, de trabalho e de currículo.

Dado que esta pesquisa aborda a Formação Continuada na Educação Infantil de Foz do Iguaçu, é de suma importância destacar também a influência dos documentos atuais na Proposta Pedagógica referente à etapa da Educação Infantil,

tendo em vista que essa mesma proposta orienta as formações continuadas dos docentes.

2.2 AS INTERFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS VIGENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, considerada a primeira etapa da Educação Básica, esteve presente no currículo da AMOP desde 2007 e permanece presente na atual PPC da AMOP. O documento destaca a etapa da Educação Infantil e fundamenta sobre o ensino ser desenvolvido com os alunos de zero a cinco anos.

É fundamental lembrar o percurso histórico das legislações referente à Educação Infantil, pois essa etapa somente ganhou destaque após muitas lutas populares, em especial após a década de 1990, com a publicação da LDB de 1996, como discorre a AMOP:

Quando se analisa a legislação educacional, em seu percurso histórico, constata-se que, no Brasil, a primeira lei que tratou da Educação Infantil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, a qual apenas mencionava essa etapa da escolarização, oferecida em Jardins de Infância ou em instituições permanentes. Na sequência, a Lei nº 5.692/71, que alterou artigos da LDBEN nº 4.024/61, indicava, em seu Artigo 19, parágrafo 2º, que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternas, jardins de infância ou em instituições equivalentes”, contudo, não afirmava como ocorreria a ampliação e a fiscalização desses estabelecimentos. No processo de redemocratização, por sua vez, os debates em torno da Constituição de 1988 contaram com a participação de diversos movimentos sociais, entre eles o feminista, que favoreceram a conquista da Educação Infantil como um direito da família e da criança, os quais foram garantidos na Constituição do Estado do Paraná de 1989 e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394/96 (AMOP, 2020a, p. 148).

Com a implementação da LDB nº 9.394/1996, a Educação Infantil passou a pertencer à primeira etapa da Educação Básica Nacional, conforme definido em seu artigo 30, incisos I e II: creche para designar o atendimento de crianças de zero a três anos e pré-escola para crianças de quatro a seis anos (Brasil, 1996).

Atualmente, reconhecem-se os avanços no conhecimento científico sobre o desenvolvimento humano e a importância do ensino de qualidade na Educação Infantil desde os primeiros anos de vida, contribuindo para o surgimento de uma nova

concepção sobre a educação da criança pequena.

Entretanto, Lazaretti (2013) assevera que, embora tenhamos conquistado esses avanços no reconhecimento acerca da importância da Educação Infantil, além de estarmos acompanhado o crescimento das pesquisas científicas realizadas sobre esse nível de ensino, ainda estamos distantes do modelo de Educação Infantil sustentado pela PHC, especialmente no que diz respeito à educação pública oferecida aos filhos da classe trabalhadora. Isso porque a PHC leva em consideração um ensino embasado em sólidos princípios teórico-práticos que superem os modelos de educação informal que atravessam os espaços destinados à educação formal, desconsiderando, além disso, os modelos assistencialistas e as práticas pedagógicas pragmáticas que se sustentam em concepções neutralizantes e espontaneístas do desenvolvimento humano.

A PPC da AMOP evidencia interferências recorrentes da BNCC. Embora o documento referente à Educação Infantil mantenha seus pressupostos Teórico-Metodológicos orientados pela perspectiva da PHC e da Teoria Histórico-Cultural, ao longo do texto observa-se uma classificação com base na idade das crianças e na organização dos eixos Saberes e Conhecimentos (conteúdos) a serem trabalhados nos CMEI, em consonância com a BNCC.

A Resolução nº 003/2019, de 31 de julho de 2019, que aprovou a Proposta Pedagógica Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), rede pública municipal – região da AMOP, com base na BNCC, estabelece, em seu artigo 7º, o eixo norteador da Educação Infantil e os cinco Campos de Experiências.

Art. 7º - A Educação Infantil, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, tem como eixo articulador as interações e brincadeira organizada em cinco Campos de Experiência:

I - O eu, o outro e o nós;

II - Corpo, gestos e movimentos;

III - Traços, sons, cores e formas;

IV - Escuta, fala, pensamento e imaginação;

V - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (AMOP, 2019).

Os cinco Campos de experiências apresentados na PPC da AMOP, em contraste com a versão do currículo da Associação de 2007, eram anteriormente chamados de “eixos”, sendo organizados da seguinte forma: Identidade e Autonomia, Corpo e Movimento, Intercomunicação e Linguagens, Conhecimento Físico, Social e

Cultural e Noções Lógico-Matemáticas. O que agora denominamos como “Saberes e Conhecimentos” era referido como “conteúdos”.

Conforme estabelecido pela Resolução nº 003/2019, em seu artigo 7º, parágrafo 2º, os Saberes e Conhecimentos são organizados de acordo com o RCP, que orienta quanto aos “[...] princípios, direitos e orientações, bem como os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento — conhecer-se, conviver, expressar, participar, brincar e explorar — que integram o trabalho pedagógico (AMOP, 2019).

No currículo da AMOP de 2007, as faixas etárias eram divididas entre zero e três anos e quatro e cinco anos. Os conteúdos eram categorizados por uma legenda que indicava o nível de intensidade, determinando se seria introduzido, trabalhado ou aprofundado/consolidado.

Entretanto, na PPC da AMOP, em conformidade com as normas da BNCC e de acordo com a Resolução nº 003/2019, artigo 7º, parágrafo 3º, a Educação Infantil é organizada de acordo com a idade da seguinte maneira:

Art. 7º [...]

§ 3º A organização dos Saberes e Conhecimentos e dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, nos respectivos Campos de Experiências encontram-se dispostos de acordo com as seguintes idades:

I - Bebês – 0 a 1 ano;

II - Crianças Bem Pequenas – 1 ano;

III - Crianças Bem Pequenas – 2 e 3 anos;

IV - Crianças Pequenas – 4 e 5 anos (AMOP, 2019).

Percebe-se que, na proposta pedagógica de 2020, os saberes e conhecimentos estão expressos simplesmente por idades, sem considerar a intensidade destes elementos. Levando em consideração essa nova organização, Pasqualini e Martins (2020) afirmam que o texto da BNCC não expressa o fundamento científico dessa disposição referente à faixa etária das crianças, limitando-se a esclarecer que corresponde às “[...] possibilidades de aprendizagem e as características do desenvolvimento das crianças” (Brasil, 2017a, p. 44).

Embora as interferências da BNCC na organização da Educação Infantil possam não ser consideradas tão relevantes, ao expor o conceito expresso no “campo de experiência”, fica claro que se refere à situação em que a criança aprende por meio da interação com o meio. Nesse sentido, Pasqualini e Martins reconhecem a similaridade com os princípios escolanovistas ao afirmarem que

[...] o sujeito aprende interagindo com o meio, seu desenvolvimento resulta daquilo que ele vive, experiencia, a partir do seu próprio interesse pessoal e particular. Sendo assim, caberia à escola respeitar tais interesses e esforçar-se para atendê-los, numa clara afinidade aos preceitos escolanovistas, ao conferirem centralidade à subjetividade dos alunos, em detrimento da objetividade do conhecimento e do trabalho pedagógico (Pasqualini; Martins, 2020, p. 435).

Assim, torna-se possível identificar a divergência entre o que está imposto pela BNCC e a concepção do Materialismo Histórico-Dialético presente na PHC. De acordo com a BNCC, é atribuição do docente promover o conhecimento e promover experiências de aprendizagem aos alunos, o que difere da base teórica do currículo. Na PHC, ao professor compete a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas máximas possibilidades, desde a Educação Infantil.

A BNCC estabelece que a Educação Infantil deve ter como referência as experiências vividas pelas crianças, em que o docente deve proporcionar momentos de convivência, de brincadeiras e de socialização. Em contraposição a essa abordagem, Pasqualini (2006) afirma que o professor que atua com crianças de zero a seis anos não deve ser entendido como alguém que simplesmente acompanha o desenvolvimento e cuida da criança pequena. Esse docente é aquele que orienta o ensino e a aprendizagem, que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana materializada nos objetos da cultura e que organiza a atividade da criança para promover o seu desenvolvimento psíquico.

No contexto apresentado em relação à BNCC, observa-se sua aproximação com as pedagogias do aprender a aprender, de base escolanovista, que têm se consolidado cada vez mais nas bases legais brasileiras relacionadas à educação. É preciso superar esse tipo de formação, como afirmam Pasqualini e Martins (2020), pois um currículo pautado na PHC para a Educação Infantil deve, essencialmente, determinar objetivos para superar os princípios impostos pela BNCC, expressando o compromisso com a formação omnilateral da criança, desde a tenra idade.

Ao observar a PPC da AMOP, é necessário destacar também que ela apresenta um código alfanumérico característico da BNCC para especificar o objetivo pretendido, a etapa do ensino, a faixa etária da criança, o campo de experiência e habilidade, conforme representado na Figura 9:

Figura 9: Organização para o trabalho na Educação Infantil**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Como é possível observar no exemplo apresentado, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um **código alfanumérico** cuja composição é explicada a seguir:



Fonte: Brasil, 2017a

É por meio de códigos alfanuméricos que se tem acesso ao conhecimento que deve ser trabalhado com os alunos em sala de aula, o que evidencia a audácia dessa proposta hegemônica em tornar a educação, desde a Educação Infantil, com aspecto de mercadoria a ser ofertada pela sociedade capitalista. Conforme destaca Silveira,

Isso dá margem para que haja cada vez mais um esvaziamento dos conteúdos ou uma direção voltada à formação de habilidades e competências e não do saber historicamente acumulado, do conhecimento necessário ao indivíduo e à sua emancipação social (Silveira, 2021, p. 71).

Portanto, de acordo com os fundamentos da PHC e da PPC da AMOP, as escolas, desde a Educação Infantil, são espaços constituídos para o acesso ao conteúdo sistematizado. No entanto, com as interferências da BNCC, os conteúdos foram substituídos por campos de experiências, competências e habilidades, aspectos que não condizem com a teoria Histórico-Crítica. A implantação e a obrigatoriedade

desse documento vêm devastando a educação e favorecendo apenas o capital.

É visível que, com a implantação da BNCC na PPC da AMOP, a perspectiva do trabalho pragmático infiltrou-se nas escolas da rede pública da região Oeste do Paraná, onde os conhecimentos científicos perderam parte de sua relevância, como destaca Orso:

Como se pode perceber, para os reformadores, os conteúdos científicos são o que menos conta. O foco das reformas é deslocado dos conteúdos para os projetos de vida dos estudantes, para as “vivências cotidianas”, para a “resolução de problemas”, para as tais “competências e habilidades”, para a “prática dos alunos” (Orso, 2020, p. 43).

Nesse contexto, é perceptível como o foco nas reformas no ensino tem causado grandes impactos em todo o sistema educacional, abrangendo todas as etapas de ensino e afetando, principalmente, o currículo e a formação docente, como evidencia Faustino:

O currículo e a formação de professores têm sido os elementos mais destacados e, por isso, alvos principais da reforma educacional, pois são a garantia de que os conteúdos e as práticas desenvolvidas na escola serão aqueles definidos pela política que visa estreitar a articulação entre escolarização, emprego, consumo, produtividade e comércio (Faustino, 2006, p. 121-122).

Portanto, considerando todas as questões apresentadas até o momento, damos sequência, agora delineando de que maneira a formação de professores está sendo atualmente organizada de acordo com a BNCC.

2.3 OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À IMPLANTAÇÃO DA BNCC NA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR

Após analisarmos os fundamentos da PPC da AMOP, pautada na PHC e na Teoria Histórico-Cultural, e apontarmos as interferências dos documentos legais vigentes, torna-se relevante apresentar quais os impactos que a BNCC provoca na formação docente.

É necessário destacar que após a implantação da BNCC em 2017 foram publicadas a Resolução nº 02/2019, referente à BNC-Formação docente inicial, e a

Resolução nº 01/2020, que trata da BNC-Formação Continuada, a qual orienta as formações docentes atuais.

Nesse sentido, é de suma importância refletirmos sobre o tipo de formação docente a que se referem os documentos impostos pela BNCC. Há consonância entre a PHC e os princípios da BNCC para a formação docente? As bases teóricas são convergentes ou destoantes?

O próprio documento da PPC da AMOP discorre sobre a relevância da formação teórica dos professores, que deve estar alinhada aos mesmos princípios que fundamentam o currículo escolar. De acordo com a proposta pedagógica da AMOP,

A formação teórica do professor, quer seja na condição inicial ou contínua, parte dos mesmos princípios defendidos para o ensino, primando pelo rigor dos conceitos e pelo rigor metodológico, visando a alçar níveis de compreensão cada vez mais complexos que auxiliem no domínio conceitual e nas relações necessárias que incidam em práticas pedagógicas mais consistentes que auxiliem na transposição da síntese à síntese, do abstrato ao concreto pensado, na superação dos saberes em nível de senso comum, alçando os patamares da elaboração conceitual sustentado por um domínio consistente (AMOP, 2020a, p. 74).

A proposta pedagógica ainda assevera que “Essa formação a que este documento se refere só ganhará caráter de continuidade se propiciar um processo de aprofundamento epistemológico” (AMOP, 2020a, p. 74).

Ao discutirmos o currículo à luz da PHC, não podemos perder de vista o problema da formação inicial e continuada de professores, afinal, esses elementos têm efeito direto na prática pedagógica que é desenvolvida no interior das instituições escolares. Como assevera Pasqualini,

Para que o professor possa lançar as bases do pensamento teórico na criança, é preciso que ele mesmo tenha tido acesso a esse desenvolvimento. Para que ele possa promover o progressivo contato da criança com as objetivações genéricas para si, é necessário que esse contato lhe tenha sido possibilitado em seu próprio processo de formação. [...] a natureza dessa prática social, em se assumindo como produto almejado o desenvolvimento da criança em suas máximas possibilidades, exige do seu agente uma sólida formação teórica (Pasqualini, 2010, p. 201).

É relevante ainda destacar que o docente deve ter consciência da relação de

classes, compreendendo-se e reconhecendo-se como parte da classe trabalhadora, a fim de trabalhar efetivamente para a emancipação do indivíduo e exercer, assim, o ato educativo, que consiste em transmitir os conhecimentos construídos pela humanidade.

A PHC valoriza o papel do professor, conforme defendido por Vygotsky, que compreende o docente como o par mais desenvolvido, aquele que tem condições fundamentais para conduzir a aprendizagem de forma intencional e planejada, agindo e garantindo a qualidade em suas mediações (Marsiglia; Martins, 2013).

Nesse contexto, as autoras afirmam que

A formação profissional deve pautar-se pela organização intencional dos conteúdos desse processo e levar em conta as condições objetivas de sua efetivação. No caso da formação de professores, isso não é diferente. O professor, em formação inicial ou continuada, deve preparar-se para atuar na prática social e esta não é a “sua” prática, como sinalizam as pedagogias do “aprender a aprender”, adotadas e reverenciadas na atualidade na mesma medida de seu grau de alienação (Marsiglia; Martins, 2013, p. 97-98).

A educação a ser oferecida aos filhos da classe trabalhadora precisa estar alicerçada no saber elaborado, em tudo o que a humanidade produziu de forma mais desenvolvida, para que os indivíduos possam se apropriar do conhecimento e transformar a realidade em que vivem.

No entanto, a educação e a formação atualmente oferecidas aos alunos e professores pertencentes à classe trabalhadora seguem outros princípios. Os mesmos fundamentos presentes na BNCC, com a pedagogia das competências para orientar o currículo e o trabalho pedagógico com os alunos, também está presente na BNC-Formação, que orienta a formação de professores. Segundo Vigano (2022), essa abordagem pedagógica nos remete à teoria do professor reflexivo, teoria essa que foi apresentada no primeiro capítulo e corresponde ao “recuo da teoria”.

De acordo com Duarte,

[...] de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa

formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “reco da teoria” (Duarte, 2003, p. 619-620).

Duarte (2003) ainda assevera que os saberes teórico e científico, que deveriam fundamentar a formação docente, foram substituídos pelo conhecimento tácito, correspondente ao pensamento de Schon. Sobre isso, o autor defende que

[...] a escola deve deslocar seu foco de atenção do conhecimento escolar para o conhecimento tácito (cotidiano), deve deixar de considerar o saber escolar superior ao saber cotidiano e deve valorizar as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana. Esse tipo de educação escolar é que deveria, segundo Schön, constituir o fundamento da formação do professor reflexivo. É por esta razão que o saber escolar (o saber acadêmico, teórico, científico) também deveria deixar de ser o fundamento dos cursos de formação de professores (Duarte, 2003, p. 620).

É preocupante observar a fala de Duarte (2003), presente ainda hoje na formação de professores. Fundamentada em epistemologias que desvalorizam os conhecimentos científicos, teóricos e acadêmico, essa formação conduz o professor a ser considerado como um mero facilitador, um tarefeiro, uma vez que suas ações são centradas no pragmatismo. Nessa lógica, Duarte apresenta elementos significativos que nos levam a relacionar a mesma lógica presente na BNCC e na BNC-Formação de Professores:

[...] aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores, senão o maior objetivo da formação de professores. E o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo (Duarte, 2010, p. 42).

Percebe-se, então, um enfoque na formação tácita, voltada à prática, com um reco da teoria, o que caminha na contramão da PHC. Como consequência, surgem diversos desafios a serem superados nos espaços escolares, a fim de que o professor possa se apropriar da teoria da PHC por meio de sua formação docente e realize um trabalho emancipador com os alunos.

Nesse sentido, Ruckstadter *et al.* afirmam que

Tratar da ação docente em sua articulação com o conhecimento científico na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica demanda presenciar o diferencial em relação às outras teorias educacionais: o enfoque central no epistemológico, sociológico e teleológico. Questões problematizadas nos itens anteriores, e que nos reportam aos conhecimentos necessários ao trabalho educativo emancipador em base a projeto de superação das estruturas de marginalização historicamente construídas na sociedade. Os pressupostos do trabalho educativo transformador dependem da filiação teórica do docente. É sobretudo pelo propósito teleológico último que se diferencia a PHC das demais perspectivas que se apresentam como transformadoras. A filiação teórica é uma construção demorada, intensa, complexa e permanente, impactada a todo momento pelos determinantes estruturais e contextuais. Segundo Saviani, é histórico o impacto das linhagens da teoria escolanovista no professorado brasileiro, o que se tornou um desafio para a desenvoltura da PHC nos espaços escolares (Ruckstadter *et al.*, 2020, p. 8).

Outro fator relevante é que, com a “adequação” do currículo da AMOP à BNCC, engendrou em nossas instituições escolares a perspectiva do trabalho pragmático, resultando na invisibilização do conhecimento científico. Nessa linha de pensamento, Orso destaca que,

[...] para os reformadores, os conteúdos científicos são o que menos conta. O foco das reformas é deslocado dos conteúdos para os projetos de vida dos estudantes, para as “vivências cotidianas”, para a “resolução de problemas”, para as tais “competências e habilidades”, para a “prática dos alunos” (Orso, 2020, p. 43).

Dessa forma, as reformas educacionais desde a década de 1990 abriram oportunidades para que empresas privadas adentrassem em nossas escolas, promovendo orientações que seguem a lógica empresarial e o pragmatismo, sob a alegação de contribuir com a formação tanto do aluno quanto do professor.

Entretanto, a PPC da AMOP apresenta-nos outro viés, esclarecendo que o trabalho educativo pautado na PHC e na Teoria Histórico-Cultural somente se efetivará se as políticas públicas para a formação docente não estiverem subordinadas a empresas privadas. Segundo o documento da AMOP,

Para que o trabalho educativo se efetive da maneira indicada nesses pressupostos, as políticas públicas municipais para formação dos profissionais da educação não podem ser compostas de eventos

pontuais, nem podem ficar submetidas às mudanças de governo, ou ainda mais grave, submetidas às empresas, às fundações e às corporações que têm adentrado ao espaço escolar, as quais, oferecendo produtos e serviços por meio de parcerias, amarram programas de formação contínua, vinculados aos interesses corporativos, desvirtuando os princípios político-pedagógicos tão arduamente construídos na discussão coletiva dos projetos políticos pedagógicos. A formação precisa ser contínua, garantindo o aprofundamento teórico-metodológico, a unidade e a coerência aos pressupostos teóricos que sustentam as concepções de desenvolvimento humano, de aprendizagem, de ensino, de organização pedagógica, dentre outros (AMOP, 2020a, p. 74).

Diante de tais contrariedades, questionamo-nos sobre a formação continuada que está sendo ofertada aos docentes do município de Foz do Iguaçu. Indagamos se essa formação realmente corresponde aos pressupostos da PPC, pautada na PHC e na Teoria-Histórico-Cultural, voltada aos interesses da classe trabalhadora, ou se é uma formação voltada aos interesses da burguesia e aos moldes de uma sociedade capitalista.

Com essas indagações, no capítulo a seguir apresentamos como a formação continuada estava sendo conduzida no município de Foz do Iguaçu até 2023, destacando as mudanças em andamento. Nesse sentido, é pertinente destacar na pesquisa alguns dados já observados no início de 2024 que indicam uma orientação ainda mais alinhada à educação, desde a Educação Infantil até a formação continuada de professores, nos moldes do sistema capitalista.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FOZ DO IGUAÇU: DESVELANDO O SISTEMA

Neste capítulo, temos como propósito apresentar como vem sendo organizada a formação continuada na Educação Infantil da rede pública municipal de Foz do Iguaçu, sob as vozes dos profissionais de educação do SINPREFI e da SMED, coordenadores pedagógicos e professores, por meio de entrevista semiestruturada, além de analisar documentos como o plano municipal de educação, o plano de carreira e normativas que regem esse sistema educacional.

Adotando o Materialismo Histórico-Dialético e buscando aprofundamento na PHC, o objetivo é desvelar a formação continuada presente no município de acordo com a sua realidade e apresentar as suas contradições, articulando essas informações aos dados presentes na pesquisa.

Nesse sentido, temos como intuito responder à pergunta de pesquisa, que nos orienta a analisar e apontar em que medida a PHC tem sido estudada, discutida, refletida e posta em prática nas formações continuadas dos professores que atuam na Educação Infantil.

Importante destacar que nossa intenção com a pesquisa não é responsabilizar gestores e docentes, mas, sim, apresentar a realidade presente no ambiente escolar de Foz do Iguaçu, fundamentada em estudos científicos e documentos que regem o sistema educacional.

3.1 CENÁRIO DE PESQUISA

O município de Foz do Iguaçu está localizado no estado do Paraná, Brasil. A cidade faz fronteira com os países Paraguai (*Ciudad del Este*) e Argentina (*Puerto Iguazú*) e, de acordo com a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a população residente é de 285.415 habitantes.

Atualmente, a cidade tem como prefeito municipal Francisco Lacerda Brasileiro, em seu segundo mandato (2017/2020 e 2021/2024). A SMED é gerida, desde 2019, pela professora Maria Justina da Silva, e a Direção de Educação Infantil está a cargo da professora Alaídes Salomão Dias desde 2023.

Foz do Iguaçu possui quarenta e cinco CMEI e quatro instituições conveniadas, totalizando quarenta e nove instituições de ensino para o atendimento dos alunos na

faixa etária de seis meses a cinco anos, distribuídos nas turmas de berçário, berçário II, maternal I, maternal II, infantil 4 e infantil 5 (nomenclaturas utilizadas em 2023).

No Quadro 1, é possível observar o número de CMEI e instituições conveniadas à prefeitura de Foz do Iguaçu, com seus respectivos nomes, conforme dados atualizados pela SMED em setembro de 2023.

Quadro 1: Relação de CMEI e instituições conveniadas

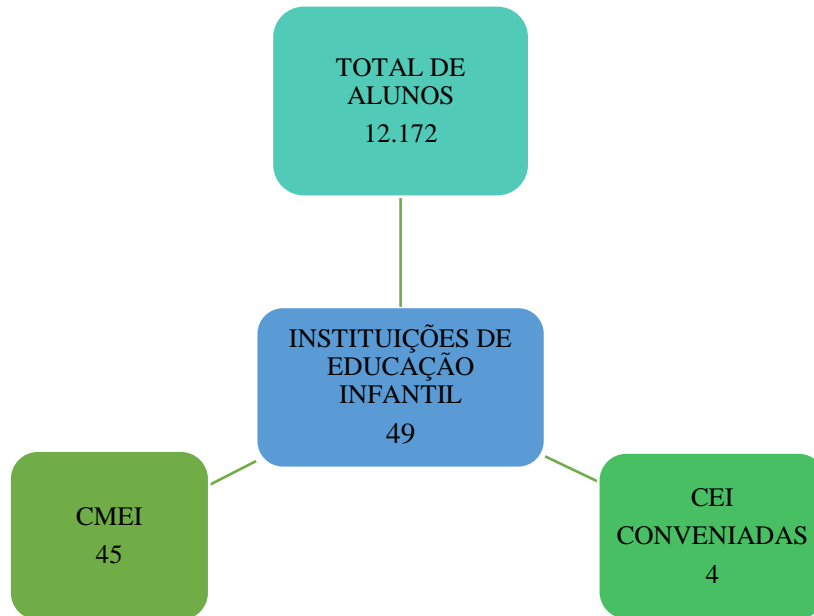
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL			
1	CMEI AMINA BARAKAT	26	CMEI OURO VERDE
2	CMEI AMOR PERFEITO	27	CMEI OZIREZ SANTOS
3	CMEI ANTONIO FERREIRA DAMIÃO NETO	28	PINGO DE GENTE
4	CMEI ARIANO VILAR SUASSUNA	29	CMEI PROFESSORA ELAINE BERNARDES RIBEIRO
5	CMEI BÁRBARA MATOS JANUÁRIO	30	CMEI PROFESSORA HELEY DE ABREU SILVA BATISTA
6	CMEI BRAIZ DE MOURA	31	CMEI PROFESSORA NÍDIA BENITEZ
7	CMEI CAMPOS DO IGUAÇU	32	CMEI PROFESSORA NILVA DE JESUS
8	CMEI CARLOS GAUTO	33	CMEI PROFESSORA ONIRA CAPRINI PAIZ
9	CMEI CELESTE SOTTOMAIOR	34	CMEI PROFESSORA SIMONE WALQUIRIA GRIGNET
10	CMEI CLAUDIO DA SILVA LOURENÇO	35	CMEI PROFESSORA VANDERLI BERTACCHINI MOREIRA
11	CMEI COMENDADOR PEDRO JACOB LAKUS	36	CMEI PROFESSORA VIVIANE JARA BENITEZ
12	CMEI DOM OLIVIO AURELIO FAZZA	37	CMEI RAMONA RODRIGUES DOTTO
13	CMEI ELFRIDA KELLER	38	CMEI ROSA CIRILO DE CASTRO
14	CMEI FLOR DE ACÁCIA	39	CMEI RUBEM AZEVEDO ALVES
15	CMEI FLOR DE LIS	40	CMEI SÃO FRANCISCO
16	CMEI GUILHERME AUGUSTO TERRES SANTOS	41	CMEI SOLDADINHO DE CHUMBO
17	CMEI INÁCIA MENEZES DOS SANTOS	42	CMEI TRÊS LAGOAS
18	CMEI JOÃO DE AQUINO	43	CMEI VICTORIO BASSO
19	CMEI JOSE BENTO VIDAL	44	CMEI VILA ESMERALDA
20	CMEI JULIA FERRAIS	45	CMEI ZILDA ARNS NEUMANN
21	CMEI LINDÓIA		INSTITUIÇÕES CONVENIADAS
22	CMEI MAMÃE AGENORA	46	APMI – ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO A MATERNIDADE E A INFÂNCIA
23	CMEI MARICOTA BASSO	47	CEI MÃE MARIA
24	CMEI NOVO HORIZONTE	48	CEI MAMÃE CAROLINA
25	CMEI OSVALDO GOCH	49	CEI VICENTINO NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

Fonte: autora, 2023, com dados SMED, 2023

Atualmente, a prefeitura de Foz do Iguaçu atende doze mil, cento e setenta e dois alunos, distribuídos nos quarenta e cinco CMEI e nas quatro instituições conveniadas, as quais incluem os Centros de Educação Infantil (CEI) e a Associação de Proteção à Maternidade e à Infância (APMI). A Figura 10 permite observar melhor

essa organização.

Figura 10: Número de alunos atendidos pela rede pública de Foz do Iguaçu



Fonte: autora, 2023, com dados SMED, 2023

Os quarenta e cinco CMEI e quatro CEI da rede pública municipal de Foz do Iguaçu estão organizados por regiões, como apresenta-se na Figura 11.

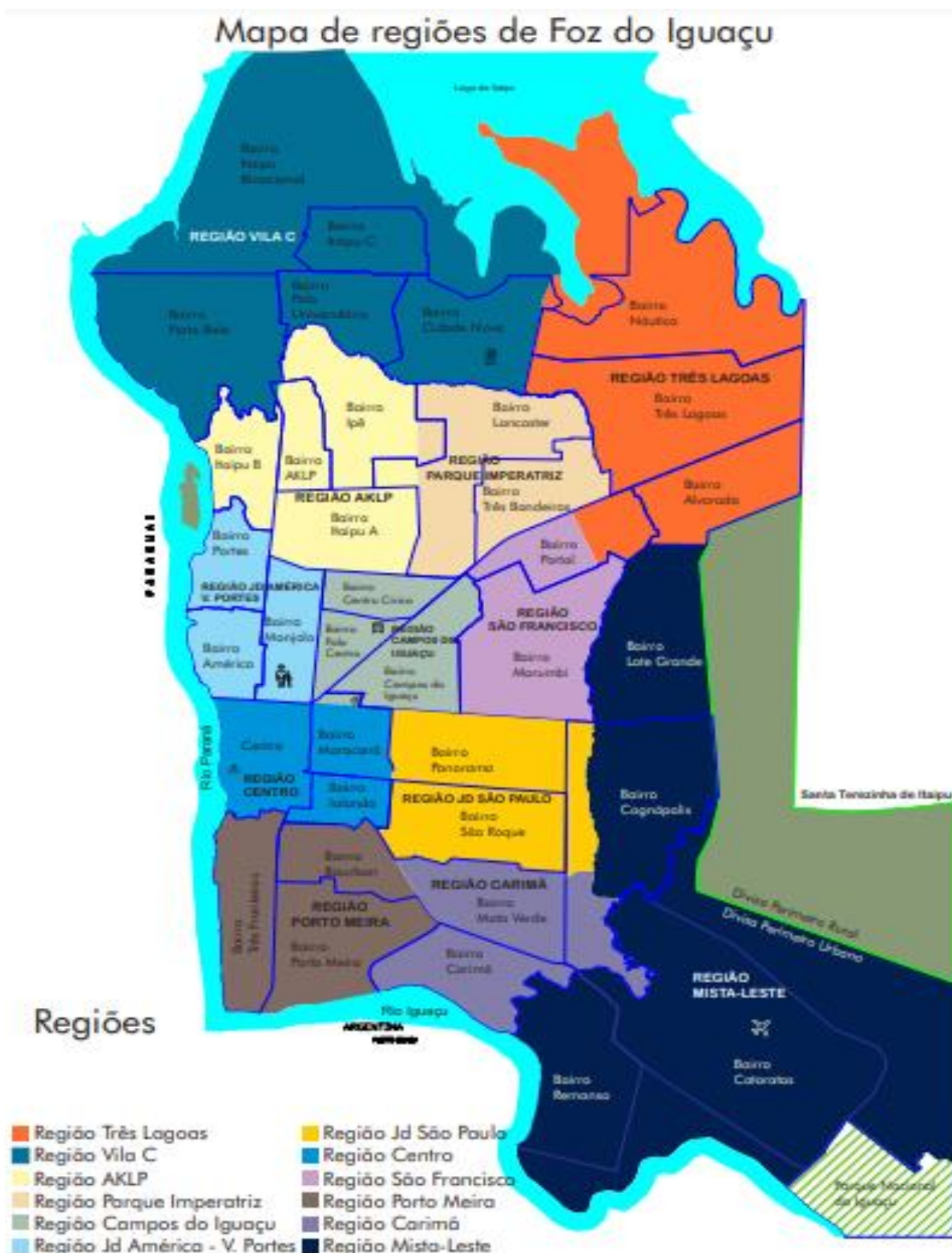
Figura 11: CMEI e CEI por regiões



Fonte: autora, 2023, com dados SMED, 2023

Como se pode visualizar, os CMEI e CEI estão distribuídos em diversas regiões de Foz do Iguaçu. É possível localizá-los no mapa a seguir, relacionando as cores das regiões apresentadas na Figura 11 com as cores do mapa do município de Foz do Iguaçu, disposto na Figura 12.

Figura 12: Mapa de Foz do Iguaçu



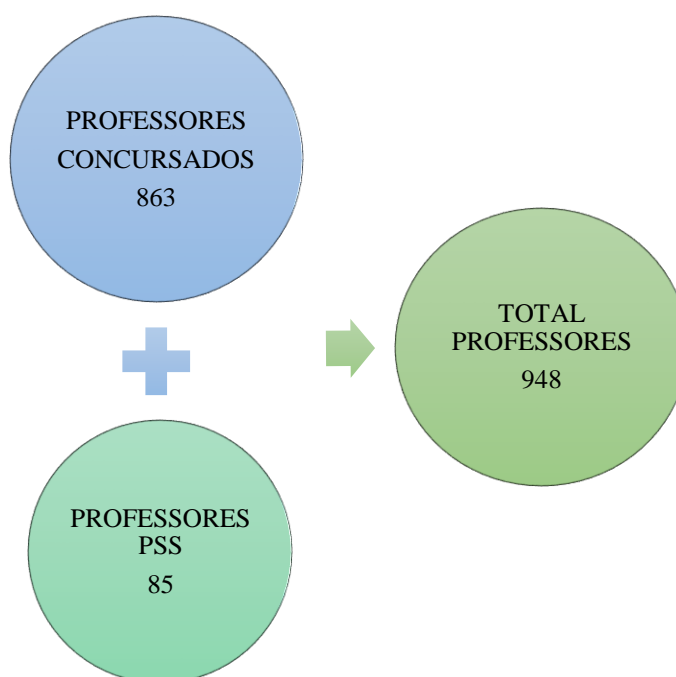
Fonte: autora, 2023, adaptado de Câmara Municipal de Foz do Iguaçu, 2019

É importante destacar que a prefeitura municipal de Foz do Iguaçu possui vínculo empregatício apenas com os docentes que atuam nos CMEI. Entre esses,

estão incluídos oitocentos e sessenta e três professores concursados e oitenta e cinco professores selecionados por processo seletivo simplificado com contratação temporária. De acordo com os dados repassados pela SMED em setembro de 2023, a rede pública atua com um total de novecentos e quarenta e oito professores. Esse número não inclui os professores que atuam nos CEI conveniados, pois são contratados diretamente pela própria instituição de ensino.

A Figura 13 demonstra claramente o número de professores contratados pela prefeitura municipal de Foz do Iguaçu.

Figura 13: Número de professores que atuam nos CMEI de Foz do Iguaçu



Fonte: autora, 2023

Com base nos dados referentes à organização da Educação Infantil da rede pública de Foz do Iguaçu, evidenciaremos na sequência como ocorreu a pesquisa de campo. Optou-se por realizar entrevista semiestruturada envolvendo docentes, coordenadores pedagógicos, SMED e SINPREFI.

3.2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Conforme mencionado anteriormente, a SMED de Foz do Iguaçu foi

previamente informada a respeito da pesquisa. O órgão recebeu um convite com todas as explicações necessárias sobre o estudo e seus objetivos, além de uma carta de autorização para a participação da instituição coparticipante.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de ética, deu-se início à pesquisa de campo. Primeiramente, procedemos com um sorteio aleatório para selecionar quatorze CMEI do município de Foz do Iguaçu. Os CMEI sorteados receberam um convite, enviado por e-mail, contendo informações detalhadas sobre a pesquisa, seus objetivos e o TCLE para a realização das entrevistas. Dos quatorze CMEI selecionados, apenas seis instituições de ensino manifestaram aceite durante o processo.

O grupo de entrevistados incluiu onze professoras e cinco coordenadores pedagógicos, além da SMED e do SINPREFI. Os professores e coordenadores pedagógicos foram selecionados considerando o interesse pela pesquisa, a atuação na Educação Infantil da rede pública do município como professor efetivo, a participação nos cursos de formação continuada oferecidos pela SMED entre os anos de 2018 e 2022 e disponibilidade para participação da pesquisa durante o tempo necessário.

A fim de preservar o sigilo total das identidades, os nomes dos CMEI participantes não serão mencionados. Os professores serão identificados como professora 1 a 11, e os coordenadores pedagógicos como coordenadora A, E, I, O, U.

É relevante evidenciar na presente pesquisa que, embora haja professores do sexo masculino atuando no campo da Educação Infantil, a maioria ainda consiste em professoras. Portanto, utilizaremos o termo “professoras” e “coordenadoras” ao nos referirmos aos profissionais entrevistados, reconhecendo o papel desempenhado por elas ao longo de décadas atuando nos espaços da Educação Infantil, lutando por seus direitos e valorização, como afirmado por Arce:

[...] a todo momento tem reforçada a imagem de profissional através da mulher “naturalmente” educadora nata, passiva, paciente, amorosa que sabe agir com bom-senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional. A não valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico, o privado e a deficiência na formação aparecem como resultado (Arce, 2001, p. 269-270).

A luta pela valorização da mulher enquanto profissional tem sido uma busca

constante. Desenvolver um bom trabalho na área da Educação Infantil não é algo natural; requer uma formação docente sólida, fundamentada em um ensino que realmente possa desenvolver as crianças nas suas máximas possibilidades, tal como preconizado pela PHC, defendida nesta produção científica.

As entrevistas ocorreram de modo *online* entre os meses de julho e setembro de 2023, por meio da plataforma de reuniões Google Meet. Durante essas interações, optou-se por não gravar imagens dos participantes, registrando apenas o áudio pelo celular. Seguiu-se um roteiro com perguntas preestabelecidas, além de questões que surgiram no decorrer do processo.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas a fim de selecionar e destacar determinadas falas consideradas importantes para os objetivos da pesquisa. As sessões duraram de dez a sessenta minutos, aproximadamente, dependendo da disposição dos entrevistados em compartilhar suas experiências.

O critério de exclusão adotado considerou os profissionais da educação que não são concursados, aqueles que não participaram das formações continuadas nos últimos cinco anos e os que se recusaram a participar da entrevista.

A entrevista semiestruturada teve como objetivo desvelar a formação continuada de professores na Educação Infantil de Foz do Iguaçu. Portanto, além das entrevistas com os profissionais de educação, foi necessária também a análise de leis, normativas e eventos relacionados à formação docente, como destaca-se no texto a seguir.

3.3 OS DOCUMENTOS QUE AMPARAM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FOZ DO IGUAÇU

A Educação Infantil no Brasil tem gradualmente conquistado novos espaços e passou a ser reconhecida enquanto parte do sistema educacional de ensino. Nesse sentido, os professores que atuam nessa etapa de ensino necessitam de uma sólida formação docente, fundamentada em uma concepção teórica capaz de desvelar a trama social articulada ao contexto das políticas neoliberais. A conscientização do contexto histórico presente na educação permite a promoção de debates sobre esse contexto e a formulação de estratégias para mudanças.

No cenário da Educação Infantil de Foz do Iguaçu, podemos destacar entre as conquistas dessa etapa de ensino o primeiro concurso público específico para a

atuação de professores na área da Educação Infantil, ocorrido em 2007. Nesse mesmo período, o município também adotou o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal, elaborado pela AMOP, para orientar suas políticas curriculares.

Em 2015, um grande avanço para os profissionais da educação foi a aprovação do plano de carreira, regulamentado pela Lei nº 4362/2015. Esse plano passou por alterações em 2022, por meio da Lei nº 5.121/2022, que dispõe sobre a reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Foz do Iguaçu.

No que tange à Lei nº 5.121/2022, destacamos o artigo 4º, que regulamenta os princípios da carreira da Educação Básica, dando ênfase à formação docente. O artigo prescreve que:

Art. 4º A carreira da Educação Básica Municipal tem como princípios básicos:

I - profissionalização, que pressupõe qualificação e aperfeiçoamento profissional continuado; [...]

V - garantia aos profissionais no exercício da docência, de período reservado a estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, incluído em sua carga horária de trabalho; [...]

XIII - formação e aperfeiçoamento profissional continuado, em serviço e/ou com licenciamento periódico remunerado, ofertados pela Secretaria Municipal da Educação, Universidades, Instituições de Ensino Superior e/ou Instituições Públicas (Foz do Iguaçu, 2022a).

Simultaneamente à aprovação do plano de carreira em 2015, foi regulamentado, pela Lei nº 4.362/2015, o direito à hora-atividade para os professores, determinando 33% da carga horária de trabalho para planejar aulas e participar de formações continuadas, conforme dispõe o artigo 46, parágrafo primeiro da Lei:

Art. 46 Fica garantido aos Profissionais do Magistério regentes o direito à hora-atividade na proporção de 1/3 (um terço) do total da jornada de trabalho semanal, sendo concedido na seguinte proporção:

§ 1º Para o cômputo da hora-atividade serão considerados:

I - estudos individuais e grupos de estudo;

II - preparação e avaliação do trabalho pedagógico;

III - articulação com a comunidade; e

IV - seminários e cursos de aperfeiçoamento profissional (Foz do Iguaçu, 2015).

Em 2023, ganha destaque a Lei nº 5.247/2023, que versa sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino (SME), do Município de Foz do Iguaçu, com base nos

princípios e normas das Constituições Federal e Estadual, da Lei Orgânica do Município de Foz do Iguaçu e da legislação federal sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei nº 5.247, de 17 de abril de 2023, é recente e está em processo de implementação. Em relação à Educação Infantil, ela estabelece, em seu artigo 6º, o dever do município em garantir atendimento gratuito às crianças de zero a cinco anos nas instituições de ensino:

Art. 6º O dever do Município com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - atendimento gratuito em escolas ou centros de Educação Infantil para as crianças, nas etapas de creche e pré-escola, de zero a três anos, e de quatro e cinco anos de idade, respectivamente;

II - universalização da oferta de Educação Infantil na pré-escola para crianças com idade entre quatro e cinco anos; [...] (Foz do Iguaçu, 2023).

Evidenciamos, também, na Lei nº 5.247/2023, em seu artigo 25, as atribuições da SMED no que diz respeito à valorização dos profissionais da educação, conforme estabelecido pela Lei:

Art. 25. Compete à Secretaria Municipal da Educação [...]

VII - promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes:

- a) ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- b) aperfeiçoamento profissional continuado;
- c) piso salarial profissional;
- e) condições adequadas de trabalho;
- f) hora-atividade incluída na jornada de trabalho, nos termos da Lei.

[...]

XVI - efetivar e desenvolver ações de formação continuada aos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino; [...]

XXII - supervisionar, orientar e verificar, de forma permanente, o cumprimento da legislação e das normas e, acompanhar a execução das propostas pedagógicas das Instituições de Ensino, através do trabalho de profissionais de suporte pedagógico; [...] (Foz do Iguaçu, 2023).

É relevante destacar, na Lei supracitada, o artigo 67, que aborda as questões referentes ao objetivo desta pesquisa, que versa sobre a formação continuada de professores. Nesse sentido, o referido artigo corrobora para uma formação docente sólida, integrando teorias e práticas, determinando assim:

Art. 67. A formação dos profissionais da educação far-se-á de forma contínua e sistemática, garantindo-se os cursos específicos, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades do ensino, às características de cada fase do desenvolvimento dos educandos e às demandas da educação em geral ou às necessidades de organização e funcionamento dos profissionais nas áreas em que atuarem, e terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em docência;

III - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho.

Parágrafo único. O Município incentivará a formação dos profissionais e dos trabalhadores em educação da Rede Pública Municipal de Ensino, e manterá programas permanentes de atualização e aperfeiçoamento dos profissionais, nas áreas em que atuarem (Foz do Iguaçu, 2023)

Em seu artigo 68, a Lei nº 5.247/2023 contempla a criação do SME e igualmente faz menção à formação docente, levando em consideração a parceria com instituições públicas ou privadas:

Art. 68. O Poder Público Municipal poderá celebrar convênios com instituições públicas ou privadas para promover a formação, capacitação, qualificação e especialização dos docentes da Rede Pública Municipal de Ensino, através de cursos presenciais ou utilizando-se de tecnologias de ensino à distância (Foz do Iguaçu, 2023).

Com base nos documentos mencionados, que amparam a formação continuada no município de Foz do Iguaçu, damos continuidade a esta pesquisa, agora com o intuito de escutar aqueles que vivenciam a formação docente e o ensino na Educação Infantil. Esses indivíduos são capazes de revelar a atual organização da formação continuada e do trabalho docente de acordo com a teoria que embasa a Proposta Pedagógica Municipal, ou seja, a PHC. O objetivo é apresentar não apenas os avanços para a Educação Infantil, mas também os possíveis retrocessos diante das mudanças e transformações em diversas instâncias, sobretudo nos documentos normativos.

3.4 ENTREVISTA COM OS REPRESENTANTES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Para iniciar as entrevistas referentes à formação continuada na Educação Infantil de Foz do Iguaçu, convidamos a SMED, representada especificamente pela Divisão de Orientação Pedagógica da Educação Infantil por duas coordenadoras pedagógicas municipais e pela coordenadora da equipe de formações da SMED.

Esclarecemos à equipe pedagógica da SMED que, durante a entrevista, o nosso foco seria a formação continuada na Educação Infantil de Foz do Iguaçu, com base na PHC, porque essa é a abordagem que fundamenta a Proposta Pedagógica Municipal. A equipe reconheceu a relevância da pesquisa para a educação e não hesitou em participar.

É importante destacar que, atualmente, a Divisão de Orientação Pedagógica da Educação Infantil é constituída por doze pessoas, sendo quatro coordenadores pedagógicos para atuar nas formações continuadas e oito coordenadores pedagógicos que realizam acompanhamento pedagógico nos CMEI e CEI conveniados.

Assim, as representantes da SMED durante a entrevista foram duas coordenadoras pedagógicas municipais, uma que atua com as formações docente e outra no acompanhamento pedagógico nos CMEI e CEI conveniados, além da coordenadora responsável pela equipe de formação da SMED. Para facilitar a compreensão e o entendimento na pesquisa, essas pessoas serão identificadas com o termo SMED.

Durante a entrevista, seguimos um roteiro com oito perguntas que, a pedido da SMED, foram antecipadamente disponibilizadas, além de abordarmos outras questões pertinentes ao tema que surgiram no decorrer da entrevista. O roteiro de perguntas pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2: Roteiro de entrevista – SMED

Secretaria Municipal de Educação	
1.	A Proposta Curricular da educação infantil está pautada em que teoria pedagógica e o que ela significa?
2.	Qual vem sendo o referencial teórico utilizado nas formações de professores? Os palestrantes têm como linha de pesquisa a mesma do município?
3.	Como são escolhidos os temas para formação continuada dos professores?

Secretaria Municipal de Educação	
4.	Vocês consideram que os objetivos propostos referentes às formações continuadas sobre a proposta pedagógica curricular estão sendo atingidos?
5.	Como vocês avaliam a participação dos professores nos cursos de formação?
6.	As formações ofertadas são de longa ou curta duração?
7.	Quais os desafios vêm sendo enfrentados pela SMED para a formação continuada dos docentes?
8.	Existe algum vínculo com universidades para a realização das formações dos professores? Quais?

Fonte: autora, 2023

Antes de iniciar com as questões relacionadas à entrevista, é importante destacar e reconhecer que o projeto da SMED de criar um grupo específico para a formação continuada dos professores representa uma grande conquista para a educação de Foz do Iguaçu, tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental.

Durante a entrevista, a SMED relatou como surgiu a ideia de criar uma equipe de formação, enfatizando a importância desse processo de estruturação e a compreensão do que significa a formação continuada, pelo fato de estarem na rede há bastante tempo, permitindo-lhes acompanhar todas as nuances desse desenvolvimento.

Sendo assim, a SMED contextualizou como era a proposta de formação de professores do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Foz do Iguaçu (NTM), afirmando que:

[...] era uma parceria com o Parque Tecnológico de Itaipu e o NTM, surgiu com a proposta de trabalhar a formação na área tecnológica para os professores, porque, assim como ocorreu em nível nacional, as escolas do ensino fundamental também foram equipadas com recursos tecnológicos de laboratório, por exemplo (SMED, informação verbal).

Entretanto, a SMED salientou que, naquela época, os professores não receberam a formação necessária para trabalhar com esses recursos. E logo depois desse processo de equiparar as escolas, o MEC lançou os Núcleos de Tecnologia do Estado (NTES) e, na sequência, os Núcleos de Tecnologia Educacional do Município, introduzidos pela equipe da SMED para Foz do Iguaçu.

O Núcleo de Tecnologia operava dentro do Parque Tecnológico de Itaipu e tinha a função de fornecer formação aos professores na área de utilização de recursos

tecnológicos. Contudo, a SMED pontuou que,

Naquele período, em 2009, nós não tínhamos um processo de formação estruturado, não tínhamos um local, não tínhamos uma equipe que trabalhasse com a certificação, inclusive dessas formações, nós dependíamos tudo de parceiros, nós não tínhamos um ambiente virtual para se trabalhar a formação continuada, não tínhamos, não tínhamos nenhuma rede de comunicação interna que funcionasse muito bem (SMED, informação verbal).

Entretanto, a SMED destacou que, atualmente, a rede pública de Foz do Iguaçu conta com o Sistema de Informações Digitais (SID) e o ambiente do NTM, conquistados nesse processo de estruturação. Esse processo exigiu uma postura diferente do NTM de Foz do Iguaçu em relação aos NTM de outros lugares do Paraná e até mesmo do Brasil.

A SMED ainda afirmou que foi naquela época que o NTM começou a trabalhar com todos os processos de formação, mas de maneira muito difusa. Eram várias equipes, cada uma pensava a formação, organizava e fazia o projeto: “[...] *era muito pouco o nível de conversa, por exemplo, entre uma equipe e outra, porque nós estávamos distantes fisicamente, não existia uma proposta muito clara do que se esperava*” (SMED, informação verbal). Diante disso, buscaram uma estruturação tendo o NTM como ponto de partida.

No decorrer desse processo de estruturação, a SMED mencionou que a ideia de criar uma equipe específica de formação continuada aconteceu devido a uma visita da Secretária de Educação e todo o seu grupo pedagógico da SMED a um determinado município que possuía uma equipe própria para trabalhar com as formações dos docentes e coordenadores pedagógicos. Em contraste, Foz do Iguaçu possuía apenas uma equipe para “[...] *trabalhar o acompanhamento nas escolas, a produção de material de apoio, a produção de avaliações diagnósticas e as formações e os serviços internos*” (SMED, informação verbal).

Com efeito, ao final de 2021, surgiu a proposta para que a SMED criasse essa equipe de formação para atuar diretamente na formação de professores, considerando a necessidade de estruturação e de intencionalidade. Contudo, a equipe de formação da Educação Infantil foi estabelecida somente em 2023, devido à defasagem de não ter um grupo específico para trabalhar com cada parcela de professores.

Portanto, a SMED possui atualmente várias equipes de formação docente,

cada uma trabalhando especificamente com um determinado grupo de professores, divididos entre educação especial, Ensino Fundamental, áreas específicas do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Essa equipe de formação, além de trabalhar com as formações de professores, atua na construção de material e nas avaliações diagnósticas, enquanto a equipe de acompanhamento pedagógico, segundo a SMED, atua nos CMEI e CEI conveniados, realizando visitas semanais com o intuito de acompanhar a execução do planejamento dos professores, com intencionalidade. Nesse sentido, a SMED evidenciou que

O ato de planejar é fundamental dentro da educação, então, por meio das leituras, verificamos como está sendo trabalhado, desenvolvido esses conteúdos clássicos, como foi dito, saberes e conhecimentos com intencionalidade, que é o grande foco, não a prática pela prática, mas os planejamentos que colocam a criança mesmo como sujeito do processo e não apenas ouvinte ou telespectador (SMED, informação verbal).

Diante das análises desses planejamentos, a equipe de acompanhamento pedagógico identifica suas fragilidades e as encaminham para a equipe de formação, para que sejam realizadas formações de acordo com as demandas existentes. Durante as visitas aos CMEI e CEI, a equipe de acompanhamento pedagógico também atende a outras necessidades relacionadas aos alunos e presta o suporte ao coordenador pedagógico da instituição. Sobre a questão, a SMED ainda destacou:

[...] nós tratamos diretamente também com o professor caso seja necessário, mas o foco primeiro é com o coordenador, porque é para com ele que nós estamos diariamente dando esse suporte, para que ele esteja mesmo de forma bem presencial com todo o seu grupo (SMED, informação verbal).

Durante a entrevista, a SMED relatou que, em alguns momentos, a equipe de acompanhamento pedagógico interage com o professor durante sua hora-atividade, quando discutem estratégias e métodos. Além disso, orienta os diretores sobre a necessidade de um acervo pedagógico se houver defasagem na instituição e indica como trabalhar melhor com os recursos existentes no CMEI para garantir uma educação de qualidade.

Após compreender como está organizada a Divisão de Orientação Pedagógica da Educação Infantil de Foz do Iguaçu, prosseguimos com a entrevista com a equipe

da SMED, buscando desvelar se realmente é a PHC que norteia as formações continuadas e em que medida ela acontece.

Sendo assim, solicitamos à SMED que contextualizasse como ocorreu o processo de organização e construção da PPC municipal, a qual deve orientar as formações docentes e o trabalho pedagógico nos CMEI e CEI conveniados.

3.4.1 Um breve histórico da Proposta Pedagógica Curricular Municipal na perspectiva da SMED e o referencial teórico presente nas formações continuadas

Em continuidade à entrevista, a SMED mencionou que até 2017 a proposta pedagógica dos CMEI era dividida por eixos, e a equipe da Divisão da Educação Infantil, durante esse período, participava das formações realizadas pela AMOP.

Entretanto, em 2018, conforme relatado pela coordenadora, iniciaram-se os estudos para uma nova organização do currículo a partir da BNCC, com todos os municípios que faziam parte da AMOP. Esses estudos eram fundamentados na PHC e envolviam debates acerca dos saberes e conhecimentos, bem como a nova organização que foi proposta pela BNCC.

Sendo assim, segundo a SMED, *“Houve discussões sobre a questão da BNCC, que nem tudo nós concordávamos, mas que sim, nós teríamos que partir disso, tendo em vista que é um documento a nível federal”* (SMED, informação verbal). Dentro da linha teórica do município, buscavam qual seria a melhor forma para se trabalhar com aquela proposta.

A partir disso, realizaram análises de alguns saberes e conhecimentos, conforme relatado pela SMED: *“[...] alguns saberes e conhecimentos naquele momento não foram aceitos, alguns foram propostos e foram aceitos, então houve várias discussões e naquele momento alguns saberes foram deferidos e suprimidos”* (SMED, informação verbal). Ressalta-se que a atual Proposta Pedagógica Municipal é fruto de todas essas discussões presentes nos vários encontros da AMOP.

A SMED ainda estabelece que, além das reuniões que aconteciam na AMOP em Cascavel, houve discussões em Foz do Iguaçu também, lembrando os encontros com a professora Ema (*in memoriam*):

Eu lembro que a professora Ema, que hoje já é falecida, naquela época veio para Foz do Iguaçu, fizemos encontros com os

professores, os professores tiveram à disposição materiais para fazer leitura, tiveram a oportunidade de colocar as sugestões, as opiniões, enfim sobre aquela situação naquele momento, então foi uma discussão coletiva (SMED, informação verbal).

Embora na fala da SMED confirme-se o que mencionamos no segundo capítulo, ao tratar da construção do currículo de forma coletiva com representantes das secretarias municipais de educação de vários municípios pertencentes à AMOP, dessa vez o debate para a construção da PPC municipal envolveu o documento normativo da BNCC, o qual é destoante da PHC.

É relevante destacar a importância de uma PPC pautada na PHC e articulada à Teoria Histórico-Cultural desde a Educação Infantil. No entanto, enquanto pesquisadores e professores, questionamo-nos como trabalhar com essa proposta divergente da BNCC? Será que é possível uma formação continuada de professores pautada na PHC diante dos documentos normativos atuais? A construção dessa PPC municipal realmente aconteceu de forma coletiva? Esses questionamentos conduzem-nos a refletir e a prosseguir com a análise das entrevistas para desvelar essas e outras questões referentes ao tema desta pesquisa.

A princípio, é preciso entender claramente o real significado da PHC presente na proposta da PPC, para que, a partir desse conhecimento, ela possa estar presente no trabalho docente. Nesse sentido, durante a entrevista, questionamos a SMED sobre qual tem sido o referencial teórico utilizado nas formações de professores e se os palestrantes têm a mesma linha de pesquisa do município. Com base nessas questões, a SMED afirmou que “[...] as formações continuadas são realizadas pela equipe de formação, então há um alinhamento, sim, entre aquilo que é a proposta curricular e aquilo que se espera que chegue dentro da sala de aula” e prosseguiu relatando que “[...] essas formações são sempre organizadas a partir de demandas” (SMED, informação verbal), que o trabalho, enquanto formadores dentro dessa nova organização, ainda é muito recente, mas que é uma preocupação constante alinhar as formações à proposta do município.

Dessa forma, a formação continuada atualmente consiste em diagnósticos da rede de ensino, “[...] seja das avaliações, das visitas que as equipes fazem nos CMEI e CEI” (SMED, informação verbal). Como exemplo, foram citadas as dificuldades que os professores apresentam em relação ao encaminhamento metodológico e à compreensão da PPC do município no que diz respeito aos saberes e conhecimentos,

entre outros. Assim, a partir dessas demandas trazidas para a SMED, organizam-se as formações com os docentes.

A SMED informou que durante o ano organizam, no mínimo, três encontros com todos os professores, nos quais normalmente abordam temas como “[...] o planejamento, com a proposta curricular, com o planejamento do trabalho docente e com sugestões de encaminhamentos” (SMED, informação verbal). Além dessas demandas, a SMED ressaltou que atende a outras formações, como:

[...] os manejos com os alunos com transtornos, esse ano por exemplo está sendo muito enfatizado porque nós temos uma percepção de que essa é uma situação que tem crescido de forma muito significativa no município, então nós precisamos dar o suporte para que os professores saibam como é que se trabalha observando as especificidades desses grupos de alunos (SMED, informação verbal).

Portanto, é a partir dessas percepções que a equipe de formações sistematiza a formação continuada, pensada a partir das devolutivas presentes na realidade e na prática dos CMEI.

Como mencionamos anteriormente, é importante destacar novamente que os professores que trabalham nos CEI são contratados de forma particular pela instituição conveniada pela prefeitura. Embora o município forneça suporte financeiro, de acordo com a equipe da SMED, a parte pedagógica, a orientação é conduzida pela equipe de formações do município. Em outras palavras, os CEI trabalham com a mesma PPC, fundamentada na linha teórica da PHC.

Apesar de os professores dos CEI receberem, quando possível, a mesma formação que os professores efetivos dos CMEI, eles não possuem a mesma organização em relação à hora-atividade. A SMED explicou que algumas professoras destas instituições conveniadas “[...] não têm hora-atividade durante a semana, elas recebem o salário de forma remunerada”. Também afirmou que “[...] quando há possibilidade, a unidade libera a professora para participar presencialmente, mas as coordenadoras pedagógicas estão sempre presentes” (SMED, informação verbal). Com efeito, as formações são repassadas pelas coordenadoras pedagógicas para as professoras dos CEI.

A SMED ainda destacou que os CEI conveniados também são acompanhados pela equipe pedagógica, com visitas semanais para acompanhar os planejamentos. No entanto, ao analisar alguns aspectos dos CEI conveniados, percebe-se que

algumas dessas instituições são coordenadas por setores religiosos, o que nos leva a pensar e a refletir como vem sendo trabalhada a PPC, visto que a proposta pedagógica está pautada na PHC, teoria que defende uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade.

É fundamental estabelecer que, de acordo com a PHC, na escola, o que é relevante para a educação dos alunos são os conhecimentos científicos e o compromisso com o ensino-aprendizagem, levando em consideração que os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade foram e continuam sendo apartados da classe trabalhadora.

Nesse sentido, é questionável o ensino ofertado nessas instituições. Ressaltamos o nosso respeito à questão da religiosidade de cada indivíduo, porém devemos ter clareza da função social da escola. Faz-se necessário que gestores e professores, além de participar das formações sobre a função social da escola na visão da PHC, desenvolvam “[...] um trabalho com base em uma fundamentação teórica-prática social”, conforme defendido por Silva (2016, p. 20), com o objetivo de emancipar o indivíduo.

Nessa mesma linha de pensamento, observa-se que, além dos CEI coordenados por setores religiosos, alguns CMEI têm o ensino voltado para datas comemorativas como a Páscoa e o Natal, com atividades de ensino que não estão fundamentadas na cientificidade, sendo divergentes em relação ao que é proposto pela PHC.

Em um segundo momento, ao referir-se à questão da organização e da escolha dos palestrantes dos Seminários de Educação ou do Encontro de Valorização dos Profissionais de Educação da rede municipal de Foz do Iguaçu, a SMED relatou:

[...] nós não participamos diretamente desta organização, como é uma organização para toda a rede, quem participa dessa sistematização mais diretamente é uma outra equipe, que é a equipe de projeto e eventos. Nós acompanhamos o processo, a ideia é que, sim, os palestrantes tenham um alinhamento com aquilo que é a proposta do município, e normalmente as temáticas são escolhidas a partir daquilo que se entende como primordial para aquele momento, e normalmente são feitas parcerias (SMED, informação verbal).

Entretanto, a SMED destacou que os recursos para a formação continuada nem sempre são abundantes quanto desejariam. Assim, nesses grandes eventos, especialmente quando se trata de palestrantes amplamente reconhecidos, trabalha-

se muito com parcerias e com o aproveitamento do que essas parcerias podem oferecer naquele momento. A SMED ainda ressaltou que buscam um alinhamento teórico, compreendendo que “[...] *nem sempre isso é possível em função dessas questões que permeiam a organização de um evento grande como esse*” (SMED, informação verbal).

Com base nessa afirmação e considerando o artigo 68 da Lei nº 5.247/2023, mencionada anteriormente, observa-se uma abertura para a entrada de empresas privadas nas escolas por meio de parcerias para a formação continuada de professores. Tais parcerias nem sempre estão alinhadas com a teoria que orienta a PPC municipal, ou seja, a PHC.

Essas parcerias público-privadas abrem espaços para que instituições privadas, como cooperativas e bancos, contribuam com a formação docente, fundamentadas na lógica empresarial e em uma educação pragmática. É evidente que não se pode generalizar todos os eventos e palestras, mas é possível identificar e destacar algumas formações divergentes, pautadas no conhecimento prático, nas pedagogias do aprender a aprender e no professor prático reflexivo, conforme destacado por Duarte (2010).

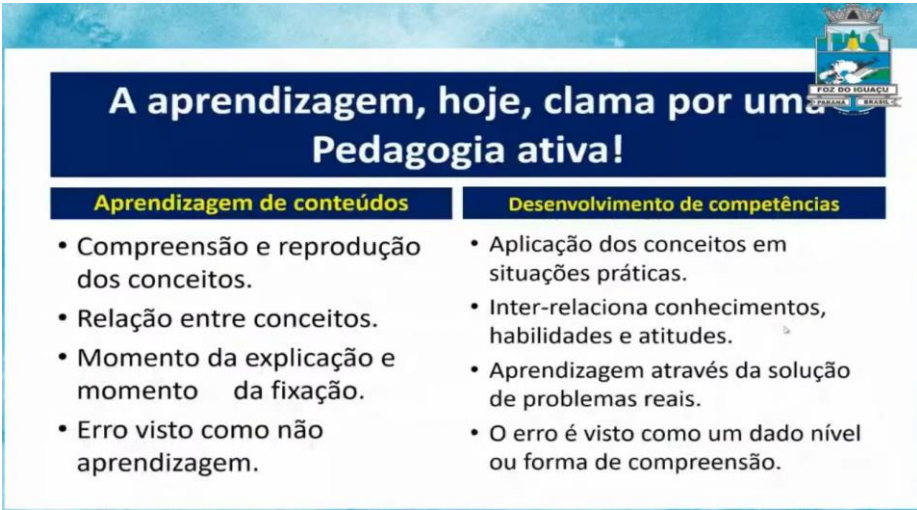
Um exemplo concreto é o VI Encontro de Valorização dos Profissionais de Educação, realizado em 24 de julho de 2023 em Foz do Iguaçu, evento esse promovido pela SMED, com parceria do Sistema de Cooperativas Financeiras do Brasil (SICOOB). De acordo com o mediador do encontro, “[...] *o evento é realizado através de parcerias que acreditam em uma educação de qualidade e que em suas ações estão sempre presentes e preocupados em promover e proporcionar momentos de estudos e reflexões*” (SMED, informação verbal).

Os palestrantes convidados para esse evento foram Júlio Furtado, abordando o tema “Entender como se aprende para aprender com se ensina” e Helda Elaine, com o tema “Vestindo a camisa: alcançando resultados”. Conforme mencionamos anteriormente, não se pode generalizar todas as palestras, e uma exceção que destacamos é a apresentação da palestrante Ana Lúcia Rodrigues, que abordou o “Sistema Municipal de Educação”, um tema de suma importância, considerando que Foz do Iguaçu já possui lei de criação do Sistema de Ensino, embora continue trabalhando em regime de colaboração com o Estado. É relevante que os professores tenham conhecimento sobre o SME, leis vigentes, normativas e deliberações, isto é, de todos os documentos que abarcam o sistema educacional em nível municipal,

estadual ou nacional.

Entretanto, as outras duas palestras mencionadas anteriormente apresentaram pontos de vista não convergentes com a PHC, como evidenciado por Júlio Furtado ao abordar a Pedagogia Ativa, com ênfase no desenvolvimento de competências, conforme ilustrado na Figura 14, retirada da apresentação de *slides* disponível na página “Educação em Todos os Cantos” no canal do YouTube.

Figura 14: Ênfase no desenvolvimento de competências



A aprendizagem, hoje, clama por uma Pedagogia ativa!	
Aprendizagem de conteúdos	Desenvolvimento de competências
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e reprodução dos conceitos. • Relação entre conceitos. • Momento da explicação e momento da fixação. • Erro visto como não aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação dos conceitos em situações práticas. • Inter-relaciona conhecimentos, habilidades e atitudes. • Aprendizagem através da solução de problemas reais. • O erro é visto como um dado nível ou forma de compreensão.

Fonte: Educação em Todos os Cantos, 2023

Durante o evento de Valorização dos Profissionais de Educação, a fala de Júlio Furtado ganhou destaque: “[...] a pedagogia ativa mostra que, para desenvolver competências, eu preciso inter-relacionar conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, a criança precisa aprender através da resolução de problemas”. O Palestrante ainda frisou que “[...] a escola que a gente estudou foi uma escola de conteúdos, a professora tinha que ensinar conteúdos” (Furtado, 2023). Nas palavras de Furtado, o aluno deveria entender e reproduzir conceitos, “a escola do que é o que é”, criticando, assim, a escola tradicional.

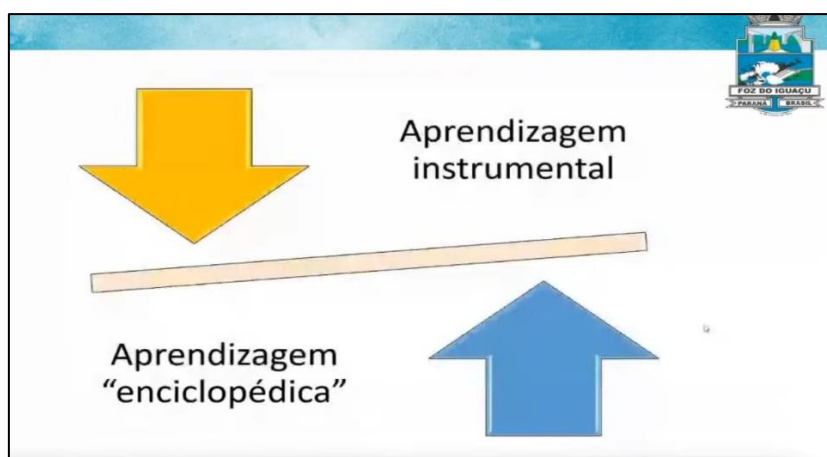
É evidente que a PHC também não coaduna com os aspectos da escola tradicional, no entanto, isso não implica que devemos nos iludir com as propostas das pedagogias modernas. É preciso dar importância aos conhecimentos científicos e aos conteúdos escolares, como assevera Saviani (2008, p. 45): “[...] a prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento

indispensável para a participação política das massas”.

É fundamental que nossos alunos, os filhos da classe trabalhadora, tenham acesso ao saber sistematizado, aos conteúdos historicamente acumulados, para que, de posse desse conhecimento, possam lutar pela transformação, lutar por seus direitos e contra a alienação.

Reforçando o que destacamos no primeiro capítulo sobre o avanço nas tecnologias, Furtado (2023) evidencia os conteúdos instrumentais, argumentando que “[...] precisam ter mais espaços na sala de aula do que os conteúdos enciclopédicos, nós precisamos de uma vez por todas banir da escola essa aprendizagem, ela não faz mais sentido”. Durante a palestra, ele ainda apresentou em seus slides a Figura 15:

Figura 15: O destaque na aprendizagem instrumental



Fonte: Educação em Todos os Cantos, 2023

Com efeito, apresenta-se aqui um alerta sobre em que momento histórico os conteúdos clássicos deixaram de ser importantes para o ensino e para a emancipação de ser humano. É claro que é necessário pensar na forma como esses conteúdos devem ser transmitidos, levando em consideração as especificidades de cada etapa de ensino. No entanto, não se pode perder de vista a relevância do trabalho com os conteúdos clássicos.

Segundo Saviani (2011b, p. 13), 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”.

Ainda a palestra de Júlio Furtado aborda sobre o avanço das tecnologias, da

inteligência artificial, do *ChatGPT*, ressaltando a importância de os profissionais estarem atualizados sobre essas ferramentas: “*vocês não sabem como isso nos ajudam, e é facilímo, é só eu me apropriar disso que a gente já começa a ter ideias muito mais interessantes pra sala de aula, e cada vez mais a atividade enciclopédica vai se distanciando da escola*” (Furtado, 2023).

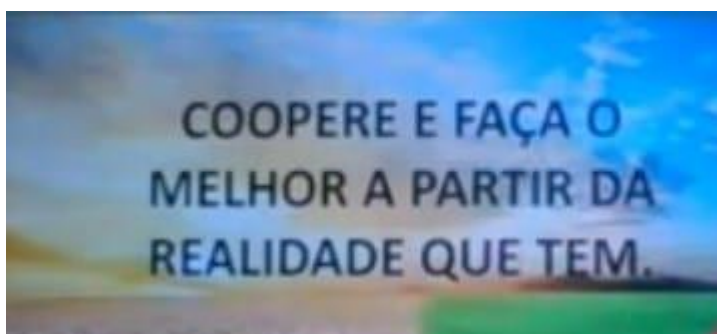
É preocupante observar formações cada vez mais direcionadas para os documentos da BNCC, organizadas por competência e habilidades, focadas no saber fazer, distanciando das escolas os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.

Nessa mesma linha de pensamento, outra palestra no mesmo evento de Valorização do Profissionais de Educação foi conduzida por Helda Elaine, administradora, especialista em Comportamento e Desenvolvimento Humano, Marketing e Comunicação, Mestre em Desenvolvimento Regional e Agronegócio. A palestra, intitulada “Vestindo a camisa: alcançando resultados” foi comentada pelo mediador, que expôs as ideias defendidas pela palestrante em relação ao papel do educador:

O papel do educador é um dos mais nobres, pois ele é quem ensina, apoia, incentiva e inspira pessoas, principalmente seus alunos. Para isso, na busca do seu melhor desempenho de suas atividades o professor precisa vestir a camisa da educação e descobrir, desenvolver e administrar melhor as suas potencialidades, assim como a de seus alunos, de forma a cooperar concomitantemente na vida escolar e de toda a comunidade envolvida (Educação em Todos os Cantos, 2023).

Portanto, é evidente que, na palestra direcionada aos professores, há uma abordagem formativa voltada aos moldes empresariais. Seu foco está na supervalorização, na busca por resultados, na responsabilização do professor, independentemente da realidade encontrada. Nesse sentido, o profissional é retratado como aquele que executa bem suas tarefas, flexível e adaptável ao trabalho e às demandas da sociedade contemporânea.

A Figura 16, extraída de um dos *slides* apresentados por Helda Elaine durante o VI encontro de Valorização de Professores, cuja palestra está disponível no canal do YouTube “Educação em todos os Cantos”, representa a responsabilização que o professor deve assumir diante do seu trabalho.

Figura 16: Responsabilização do professor

Fonte: Educação em Todos os Cantos, 2023

De acordo com Shiroma e Evangelista (2004, p. 535), a política de formação de professores que tem sido instaurada tem por objetivo a desintelectualização docente, a fim de “[...] torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente”.

Em seguimento ao relatado pela SMED sobre as parcerias para os eventos e seminários, a pergunta enunciada foi sobre a existência de parcerias para as formações continuadas de professores com universidades públicas. A SMED responde prontamente: *“Sim, nós temos parcerias, por exemplo, com a Unioeste, com a UNILA, principalmente cursos de extensão”* (SMED, informação verbal).

A SMED ainda enfatizou a necessidade de buscar essas parcerias devido à ausência de investimento, de recurso específico para as formações, argumentando que *“[...] já houve bastante formações com parcerias com a Unioeste, a professora Julia sempre foi uma parceira nossa, fez, inclusive, formações específicas sobre a nossa linha teórica”* (SMED, informação verbal).

No decorrer da entrevista, a SMED julgou pertinente apresentar como eram realizadas as formações continuadas para os professores da Educação Infantil desde 2007. Nesse período, as formações costumavam ser mais dirigidas à prática; no entanto, ao assumir o Departamento Pedagógico da Educação Infantil em 2017, a SMED passou a debater sobre as questões da proposta pedagógica, percebendo que *“[...] os professores não sabiam nem qual era a linha teórica que deveriam trabalhar”* (SMED, informação verbal). Diante disso, percebeu-se a necessidade de levar esse conhecimento para os professores, pois os docentes primeiramente precisavam entender a linha teórica do município para, então, compreender a sua importância. Nesse sentido, a SMED iniciou a organização de formações:

Então, nós começamos a fazer essa parte mais teórica, de qual era a nossa linha teórica, fazer formações com os professores em cima disso, e nós começamos a perceber realmente essa importância, essa defasagem, se eu não sei qual é a linha de raciocínio, qual é a linha teórica, eu não vou saber como trabalhar (SMED, informação verbal).

A partir disso, a SMED afirmou que os professores começaram a conhecer a linha teórica, e a equipe pedagógica de Educação Infantil começou a trabalhar com os planejamentos, pois muitos professores compreendiam que “[...] a Educação Infantil era somente deixar a criança brincar”. Nesse sentido, as formações de professores foram mantidas de maneira consistente pela SMED, com o intuito de apresentar a importância dos saberes acumulados ao longo dos anos, ressaltando a relevância dos saberes clássicos e abordando como trabalhar a questão científica na Educação Infantil, conforme proposto pela PHC.

Durante a entrevista, a SMED enfatizou a relevância de o professor conhecer a definição de saber e de conhecimento presentes na proposta pedagógica, reconhecendo como esse conhecimento impacta no desenvolvimento do aluno, na consciência de que ser humano o docente pretende formar na linha teórica da PHC e quais os fundamentos psicológicos devem estar presentes nesse processo de ensino. Dessa forma, destacou: “[...] temos a todo momento trabalhado e enfatizado a parte científica, a importância desses saberes e conhecimentos, então isso, ao longo do tempo, nós trabalhamos, e os professores têm cada vez mais entendido” (SMED, informação verbal).

Além do conhecimento científico a ser trabalhado com os alunos, a SMED salientou que discute com os professores sobre a importância de conhecer sobre a periodização da criança, uma questão presente nos pressupostos psicológicos da PPC municipal. Sobre isso, ressaltou que “[...] o professor tem o papel de ensinar, a criança, ela não vai amadurecer, ela vai se desenvolver através do trabalho do professor realizar, e por isso a importância de ter um bom planejamento, um bom plano de aula” (SMED, informação verbal).

Ao questionarmos a SMED sobre o alcance dos objetivos relacionados à proposta curricular por meio das formações continuadas, a resposta foi afirmativa: “[...] enquanto equipe de acompanhamento pedagógico, sim, nós já observamos também o acompanhamento a grandes mudanças que vem ocorrendo, e tem sido muito válido também” (SMED, informação verbal). Entretanto, relatou que ainda enfrentam resistência por parte de alguns professores em relação às mudanças sobre o

encaminhamento metodológico e o papel do professor, desafios que estão sendo trabalhados no processo de formação.

Desse modo, segundo a SMED, o professor toma consciência de “[...] *que existe uma outra forma, um outro encaminhamento, um outro modo de ser professor, que na Educação Infantil não pressupõe só o cuidado, nós temos os saberes a serem trabalhados*” (SMED, informação verbal). A equipe da SMED declarou que tem havido mudanças significativas dentro da sala de aula nos CMEI, embora ainda não abranjam a totalidade, e reconheceu a extensão do desafio, principalmente ao trabalhar dentro da proposta da PHC.

[...] quando você trabalha dentro da proposta histórico-crítica e se coloca nessa posição de professor, há uma demanda de trabalho maior, há um pensar muito mais complexo sobre que recursos usar, como planejar, como organizar sua aula, e nós temos profissionais e profissionais e nem todos estão dispostos a enfrentar esses desafios, então entendemos que é um percurso que temos ainda a trilhar aí por alguns anos, e a ideia é que isso se expanda, que o nível de objetivos que a gente vai atingindo ao longo desse processo se expanda e cresça. Mas já percebemos, sim, alguns avanços (SMED, informação verbal).

A SMED relatou que o reconhecimento da Educação Infantil enquanto ensino é uma questão histórica, diferenciando-se do percurso da educação do Ensino Fundamental. A Educação Infantil ainda tem um longo caminho a trilhar nessa questão, nessa conscientização: “[...] *nós somos professores, os nossos alunos estão ali para aprender, é o cuidar e o educar*” (SMED, informação verbal).

Ademais, de acordo com a SMED, a Educação Infantil muitas vezes é entendida pela família somente como um espaço para cuidar. Logo, a orientação dada aos professores é para que eles “[...] *se instituem como um professor, que tem um trabalho para ser desenvolvido, é um trabalho sério, presente um bom planejamento*” (SMED, informação verbal).

A SMED segue essa mesma lógica ao orientar também os coordenadores pedagógicos dos CMEI, para que “[...] *mostrem aquilo que é feito dentro da unidade, que não é só um brincar por brincar e que é preciso conversar e orientar as famílias sobre essa questão*” (SMED, informação verbal).

Quando abordou sobre os desafios enfrentados para a realização das formações continuadas, a equipe argumentou que existem dificuldades de estrutura física, de um espaço adequado para a realização das formações, além da dificuldade

em reunir o grupo de professores, pois as formações geralmente acontecem durante a hora-atividade. Ainda assim, tem-se observado uma boa participação dos professores nessas formações.

Entretanto, a SMED assevera: “[...] não podemos trabalhar com esses professores por exemplo duas semanas seguidas, três semanas seguidas, pois há uma queixa de que ele não teve hora-atividade para fazer o planejamento para dar a sua aula” (SMED, informação verbal). Nesse contexto, as formações são organizadas com encontros de baixa carga horária, normalmente de quatro, oito ou doze horas. Sobre as certificações, essas são emitidas por encontro, equivalente a quatro horas de formação.

Ao concluir a entrevista, a SMED frisou novamente a dificuldade em relação à resistência por parte de alguns docentes para se enquadrar à proposta oferecida pelo município: “[...] a gente não pode esquecer de dizer isso, porque não basta o setor público oferecer a condição, aquele que executa e que está na ponta desse atendimento precisa estar pré-disposto” (SMED, informação verbal).

Na sequência prosseguimos com as entrevistas, agora sob o enfoque das coordenadoras pedagógicas que atuam nos CMEI da rede pública municipal de Foz do Iguaçu.

3.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB O ENFOQUE DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Após a entrevista com a equipe da SMED, continuamos a pesquisa, agora considerando a fala das coordenadoras pedagógicas que atuam nos CMEI, buscando compreender como as formações continuadas têm sido conduzidas.

Foram entrevistadas cinco coordenadoras pedagógicas, seguindo um roteiro composto por doze questões, além das perguntas elaboradas no decorrer da entrevista. No Quadro 3, é possível identificar as questões dirigidas à coordenação pedagógica com o intuito de analisar a temática correspondente à pesquisa à luz da PHC.

Quadro 3: Roteiro de entrevista – Coordenação Pedagógica

Coordenação Pedagógica	
1.	Qual a sua área de formação? Em qual instituição se formou? E há quanto tempo?
2.	Após a graduação, fez alguma formação continuada? Algum curso de Aperfeiçoamento? Pós-graduação? Quais?
3.	Desde quando atua como coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu?
4.	Qual o papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil?
5.	A Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil está pautada em que teoria e o que ela significa?
6.	Qual vem sendo o referencial teórico utilizado nas formações de professores? Os palestrantes têm como linha de pesquisa a mesma do município?
7.	Você considera que os objetivos propostos referente às formações continuadas sobre a Proposta Pedagógica Curricular estão sendo atingidos?
8.	Como você avalia a participação dos professores nos cursos de formação?
9.	Você participa de formações docentes em outras instituições de ensino? Cite quais.
10.	Os professores têm apresentado dificuldades em planejar suas aulas de acordo com a proposta pedagógica? Justifique.
11.	Em seu CMEI existe algum estudo coletivo realizado junto aos professores? Em que momentos ele acontece e duração?
12.	Você gostaria de deixar sugestões de modo a contribuir com a formação dos professores da Educação Infantil de Foz do Iguaçu?

Fonte: autora, 2023

Primeiramente, apresentamos no Quadro 4 o perfil acadêmico das coordenadoras pedagógicas entrevistadas e há quanto tempo desempenham a função nos CMEI. Com a intenção de manter o sigilo das identidades, as coordenadoras pedagógicas serão identificadas durante a pesquisa pelas letras A, E, I, O, U.

Quadro 4: Perfil acadêmico das Coordenadoras Pedagógicas

Função	Formação	Tempo de trabalho como coordenadora pedagógica
Coordenadora Pedagógica A	Pedagogia Pós-Graduação em Educação Infantil e em Psicopedagogia	5 anos
Coordenadora Pedagógica E	Pedagogia Pós-Graduação em Ensino Superior e Educação Infantil	6 meses
Coordenadora Pedagógica I	Pedagogia Pós-Graduação em Educação Infantil, Métodos e técnicas de ensino, Saúde para professores e Informática na educação	4 anos

Função	Formação	Tempo de trabalho como coordenadora pedagógica
Coordenadora Pedagógica O	Pedagogia Pós-Graduação em Métodos e técnicas de ensino, Educação Infantil e Neuropsicopedagogia	1 ano
Coordenadora Pedagógica U	Graduação em licenciatura – complementação em Pedagogia. Pós-Graduação Educação Infantil /Séries Iniciais e Neuropsicopedagogia.	5 anos

Fonte: autora, 2023

Ao analisar a formação acadêmica das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, observa-se que todas têm graduação na área de Pedagogia e mais de uma Pós-Graduação *Lato Sensu*, incluindo a área da Educação Infantil. Apenas a coordenadora “A” possui graduação em universidade pública de forma presencial; a coordenadora “O” realizou a complementação da graduação em universidade pública de EaD; as demais coordenadoras “E”, “I” e “U” concluíram a graduação de forma presencial na rede privada. O tempo de atuação profissional delas como coordenadoras pedagógicas nos CMEI varia de seis meses a cinco anos.

Todas as coordenadoras pedagógicas relataram durante a entrevista que sempre participam das formações continuadas ofertadas pela SMED, além de buscar, por iniciativa própria, por cursos em outras instituições de ensino, oferecidos pela plataforma Vivo, Escolas Conectadas, MEC, Instituto Rhema e Casagrande, cursos esses oferecidos em sua maioria de forma *online*.

É importante destacar que as coordenadoras pedagógicas mencionaram já ter participado de algumas formações em universidades públicas, mas essa prática diminuiu nos últimos anos devido à falta de parcerias para a realização desses cursos durante o ano letivo no horário de trabalho. No momento, essa participação somente seria possível em cursos noturnos ou aos finais de semana, o que não é viável devido às demandas do trabalho e compromissos familiares, levando-as a optar, assim, pelos cursos *online* e não presenciais.

Percebe-se na fala das coordenadoras pedagógicas um grande alerta em relação às formações oferecidas aos profissionais da educação, pois, muitas vezes, essas formações são limitadas às oferecidas pela SMED. E embora haja a busca por qualificação, devido à sobrecarga de trabalho, os profissionais acabam optando pelos

cursos *online*, frequentemente oferecidos pelas instituições privadas com a intenção de apenas gerar o lucro empresarial.

É relevante destacar o posicionamento das coordenadoras ao serem questionadas sobre o papel da coordenação pedagógica nos CMEI. A maioria delas afirmou que sua função é orientar os professores quanto à prática em sala de aula, a organização do planejamento, o desenvolvimento dos alunos e a mediação nas relações entre professo/aluno, família/escola e SMED/professor.

Além disso, as entrevistadas reconheceram que é papel também do coordenador promover formações com os docentes nos CMEI, porém relataram que isso não é possível devido à grande demanda de trabalho, conforme afirmou a coordenadora “A”: “[...] o ideal seria a gente ter uns momentos de formação com o grupo, mas isso é quase impossível, na nossa realidade de hoje, mas essas formações acabam sendo dadas pela secretaria de educação” (Coordenadora Pedagógica “A”, informação verbal).

Durante a entrevista, procuramos investigar o conhecimento das coordenadoras pedagógicas sobre o referencial teórico presente na PPC da Educação Infantil de Foz do Iguaçu, utilizando a seguinte pergunta: “A Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil está pautada em que teoria e o que ela significa?”.

A coordenadora pedagógica “A” respondeu ao questionamento com alguma insegurança: “[...] eu acredito que está pautada na histórico-crítica, porque trata da questão da construção, do conhecimento pela criança, da parte concreta para o abstrato, da criança ter essa noção de mundo, de vivência, não só no papel, não só no abstrato” (Coordenadora Pedagógica “A”, informação verbal). Quando indagada se teria algo mais a acrescentar à questão, relatou:

Eu acho que a teoria histórico-crítica trata também da questão do pensar, do conhecimento não ser só algo abstrato mesmo, mas a criança também aprender a pensar sobre. E a gente vê muito nas formações e coisa e tal de ensinar a parte científica para a criança, entender o porquê daquilo, de onde saiu aquilo, não, por exemplo, trabalhar as letras em si separadas, mas trabalhar toda a junção, a função dela na sociedade, o que a letra vai proporcionar pra ela, um entendimento que ela vai ter sobre aquilo, eu acho que é isso, é esse pensar para além das coisas separadas, acho que vai além, eu não sei te explicar direito, mas eu acho que é isso (Coordenadora Pedagógica “A”, informação verbal).

As coordenadoras pedagógicas “E” e “O” afirmaram não saber qual teoria ou

referencial teórico serve de base para a PPC. Já a coordenadora “I” respondeu: “[...] se eu não me engano, de Vigotski” (Coordenadora Pedagógica “I”, informação verbal), mas relatou não se lembrar do nome exato da teoria.

A coordenadora pedagógica “U”, ao responder sobre a teoria que norteia a proposta pedagógica, afirmou: “É na Histórico-Crítica”. Ao ser questionada sobre o seu significado, permaneceu em silêncio por alguns instantes e então disse: “[...] vamos ver se eu ainda lembro um pouquinho”. Em seguida, prosseguiu:

[...] é relacionada a formar o ser humano, a se formar um ser humano mais crítico, não só aceitar tudo o que vem pronto, ele buscar informações de tudo o que lhe é falado. Bem resumido acho que é isso assim, estar sempre crítico as diversidades e situações do nosso cotidiano (Coordenadora Pedagógica “U”, informação verbal).

Identifica-se, nessas respostas, uma formação, de certa forma, fragmentada, considerando a teoria proposta na linha da PHC para o ensino na Educação Infantil. É de suma importância que os profissionais que estão à frente da gestão educacional tenham conhecimento da teoria que fundamenta o currículo, para que, de posse desse conhecimento, possam orientar os professores quanto aos seus planejamentos, ou seja, à organização do trabalho pedagógico.

Mais ainda, as respostas das coordenadoras trazem uma contradição entre o que diz a SMED e as coordenadoras pedagógicas, considerando a formação continuada da Educação Infantil fundamentada na PHC. Se a SMED tem como base das formações continuadas a PHC, por que essa teoria não está presente de forma clara na fala das coordenadoras pedagógicas?

Ao tratar a questão sobre qual vem sendo o referencial teórico utilizado pelos palestrantes durante as formações nos seminários, as entrevistadas relataram que algumas palestras parecem não ser convergentes com a teoria do município. Nesse sentido, a coordenadora pedagógica “O” citou a participação de profissionais que, às vezes, não pertencem à educação: “[...] vou dar um exemplo prático, foi o pediatra, ele falou totalmente o oposto do que a SMED prega” (Coordenadora Pedagógica “O”, informação verbal).

A PHC valoriza o trabalho do professor, pois ele que tem o papel fundamental de ensinar, sendo qualificado, graduado e especializado para trabalhar com os alunos desde a tenra idade. Enquanto reconhecemos o papel fundamental de um médico, é substancialmente diferente quando falamos do trabalho em sala de aula e da

preparação para o ensino. É preciso refletir sobre isso, considerando a existência de tantos professores qualificados, com especializações, capazes de contribuir de maneira significativa com as formações de outros professores, oferecendo *insights* relevantes para a sala de aula, com o ensino escolar de forma significativa.

Os professores precisam ocupar os seus espaços na escola, não permitindo que profissionais de outras áreas adentrem as salas de aula e realizem formações para os professores. É preciso defender e priorizar esse espaço de ensino e de formação humana desde a Educação Infantil. Nesse mesmo sentido, a coordenadora pedagógica “U” expôs que os palestrantes das formações variam bastante e estão presentes diversas teorias em suas falas: “[...] *não é sempre o mesmo, busca-se vários nomes conhecidos ou não, acho que eles perpassam por várias teorias*” (Coordenadora Pedagógica “U”, informação verbal).

As falas das entrevistadas revelam a educação na sociedade contemporânea, conforme discutido no primeiro capítulo, na qual esvazia-se a função docente e coloca-se em detrimento a teoria tão necessária para a formação de professores. A coordenadora “E” relatou que a SMED organiza as formações procurando atender às demandas que são solicitadas: “[...] *eles vão em busca de atender essas demandas, mas o pensamento é diferente da nossa realidade e do que nos é pedido por eles*” (Coordenadora Pedagógica “E”, informação verbal). De acordo com ela, não há consonância entre o que é pedido pela SMED e a realidade existente na Educação Infantil, destacando vários fatores, como a estrutura física, o número de crianças em sala de aula e a falta de recursos pedagógicos.

A coordenadora pedagógica “U”, ao ser questionada sobre qual teoria está presente nas formações, se era a PHC, respondeu “*Eu acho que não*” e acrescentou sobre ser outra teoria: “[...] *eu não sei qual é, mas tem, acredito que a equipe de formação não vai fazer nada que não seja pautada em alguma coisa, entretanto elas não nos revelam qual seja*” (Coordenadora Pedagógica “U”, informação verbal).

Considerando as formações continuadas oferecidas pela equipe da SMED, a coordenadora “I” afirmou que essas formações estão direcionadas à BNCC e destacou: “*Para nós está ajudando bastante, porque ela está trazendo as novas formas da BNCC*”. Segundo a entrevistada, houve reformulações nos saberes e conhecimentos, e a equipe da SMED está “[...] *mostrando uma nova forma de trabalhar, desenvolver um bom trabalho, como fazer os planos de aula, como trabalhar cada saber e conhecimento e como avaliar a criança dentro daquele saber*”

(Coordenadora Pedagógica “I”, informação verbal).

A fala da coordenadora “I” evidencia a presença da BNCC nas formações continuadas, as quais estão sendo desenvolvidas para preparar tanto as coordenadoras pedagógicas quanto as professoras para um ensino com base em competências e habilidades. Ela também expressou aceitação a essas novas mudanças no currículo de ensino, sem fazer críticas às implementações, pois acredita não ter conhecimento dos impactos causados pelo ensino com base na BNCC.

Nessa lógica, a Coordenadora Pedagógica “O”, ao referir-se às formações, afirmou que *“Tudo é voltado à BNCC, eles estão desmitificando-a, então pegam muitas coisas referente à BNCC para orientar quanto ao planejamento, e assim, depois, repassarmos essa construção para os professores”* (Coordenadora Pedagógica “O”, informação verbal).

Além disso, a coordenadora pedagógica “U” afirmou que, na maioria das vezes, as formações realizadas são referentes à prática de sala de aula: *“[...] nós, que já estamos na área, já queremos o prático, pra gente chegar e já aplicar no nosso aluno, no nosso dia a dia, e a teoria fica lá nos bancos da faculdade e vai se esquecendo”*. A entrevistada corroborou que as formações sobre a teoria que norteia a PPC do município não são contextualizadas: *“Às vezes, a gente já viu, já estudou isso, mas daí fica lá perdido, só se dá aquela pincelada, ‘a gente trabalha em tal teoria’, não se aprofunda muito, é mais sobre cursos mais práticos pra gente saber lidar com a dificuldade enfrentada em sala”* (Coordenadora Pedagógica “U”, informação verbal).

Assim como destacamos nos capítulos anteriores acerca das reformas educacionais e da implantação da BNCC, com as concepções de escola e de aluno que pretende formar e as políticas de avaliações que chegaram à escola, é oportuno sublinhar a fala da Coordenadora “A”:

“[...] eu também acho que a gente anda retrocedendo, porque, assim, se trabalhou muito forte nos últimos três, quatro anos a questão da parte lúdica, da parte prática, e hoje, com as políticas de avaliação, está se voltando a trabalhar mais no papel, está se perdendo o que se construiu, até as professoras falam ‘poxa vida, mas as formações que nós tínhamos falava tanto desse lúdico, de sair do papel, da criança ter a vivência, e hoje vocês estão cobrando que a gente retorne para o papel” (Coordenadora Pedagógica “A”, informação verbal).

A coordenadora pedagógica “A” enfatizou que a possível regressão no sistema educacional pode ser atribuída à influência do sistema governamental em âmbito

federal, nacional e municipal. Ela também exemplificou essa perspectiva: “[...] teve as avaliações, agora eles querem fazer regularmente as avaliações diagnósticas, e as avaliações diagnósticas são tradicionais, elas não são práticas, elas estão no papel”. A entrevistada estabeleceu em sua fala que essas avaliações estão articuladas “[...] às verbas que vêm para a educação, tipo a nota tem que ser uma nota boa pra vir uma verba do governo federal, então está se trabalhando mais no papel hoje, então eu acho que, pra mim, é uma desconstrução de tudo o que já foi trabalhado até hoje nas formações” (Coordenadora Pedagógica “A”, informação verbal).

Nesse contexto, a coordenadora pedagógica destacou o monitoramento que vem sendo realizado na Educação Infantil, por meio das avaliações que preparam os alunos com modelos de provas para a implementação do IDEBINHO⁷, como pode ser observado no recorte da reportagem apresentada no site da prefeitura municipal de Foz do Iguaçu.

[...] Os profissionais lotados nos CMEI (Centro Municipais de Educação Infantil) também receberão a bonificação após avaliação de desempenho das turmas de infantil 5, que será realizada em novembro deste ano. Para receber a premiação, será necessário obter nota igual ou superior a 6,7. O pagamento para estes servidores acontecerá em 2023 (Foz do Iguaçu, 2022b).

É importante destacar que a PHC não coaduna com esse tipo de avaliação fundamentada em resultados, em *rankings* que incluem não apenas as escolas, mas também os CMEI, com bonificação para os profissionais da educação que atingirem uma boa nota, perpetuando o sistema da meritocracia.

Quando se referem à participação dos professores nos cursos de formação continuada, as coordenadoras pedagógicas relataram que há uma boa adesão, visto que os cursos são realizados durante a hora-atividade dos professores, como uma espécie de convocação, o que resulta na participação da maioria.

Considerando os planejamentos de aulas organizados pelos professores, as coordenadoras pedagógicas destacaram que, inicialmente, enfrentaram dificuldades. No entanto, com as formações direcionadas ao Plano de Trabalho Docente (PTD), essas dificuldades estão sendo superadas. Todavia, a maior reclamação entre as entrevistadas é referente ao PTD, organizado pela SMED de acordo com os

⁷ Política meritocrática implantada pelo município de Foz do Iguaçu. Para mais informações, acesse: <https://www5.pmf.pr.gov.br/noticia.php?id=51021>.

conteúdos que devem ser trabalhados em cada mês. Essa abordagem, embora unifique e organize o trabalho pedagógico para que sejam trabalhados todos os saberes e conhecimentos, também é percebida como restritiva, engessando o planejamento do professor.

É preciso esclarecer que a superação das dificuldades enfrentadas pelas professoras na elaboração do planejamento das aulas para a Educação Infantil está fundamentada nos moldes da proposta pedagógica alinhada à BNCC e não na linha teórica da PHC. Essa última deveria ser a base teórica contextualizada nas formações continuadas de professores, visto que, para se trabalhar na proposta da PHC, é essencial conhecê-la de forma mais aprofundada.

Diante desses dados, percebemos o grande impacto causado pelas reformas educacionais nas formações, nos currículos e no ensino de nossas crianças desde a Educação Infantil. A teoria que deveria fundamentar o trabalho pedagógico do professor está sendo esquecida, deixada de lado e, por vezes, apenas comentada, sem clareza quanto à sua importância e à transformação que ela pode realizar na sociedade.

Seguindo essa mesma lógica, abordaremos a seguir como vem sendo conduzida a formação continuada dos professores da Educação Infantil, com um olhar voltado para a realidade docente, aqueles que estão no chão da sala de aula e necessitam de uma formação continuada sólida, pautada em uma teoria capaz de superar o sistema capitalista.

3.6 A REALIDADE PRESENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica e requer um ensino de qualidade, especialmente ao levar em consideração as crianças de seis meses a cinco anos de idade, filhos da classe trabalhadora e que estão em constante desenvolvimento. Por esse motivo, enfatizamos uma formação docente sólida, pautada na teoria da PHC, com conhecimentos científicos, adaptados às especificidades de cada turma.

Contudo, para que o ensino de qualidade se concretize, é imperativo que os professores também recebam uma formação docente contextualizada, compreendendo a teoria que norteia a PPC da Educação Infantil e como aplicá-la de

fato dentro da instituição escolar.

Nesse sentido, torna-se relevante entrevistar esses docentes, conhecer a sua formação acadêmica e avaliar como tem sido a formação continuada ofertada pela SMED. Assim, realizamos entrevistas com onze professoras, identificadas na pesquisa como professora 1 a 11. O roteiro das entrevistas abrangeu doze questões relacionadas ao tema da formação continuada, com enfoque da PHC, como pode ser observado no Quadro 5.

Quadro 5: Roteiro de entrevista – Professoras

PROFESSORAS	
1.	Qual a sua área de formação? Em qual instituição se formou? E há quanto tempo?
2.	Após a graduação, fez alguma formação continuada? Algum curso de Aperfeiçoamento? Pós-graduação? Quais?
3.	Há quanto tempo atua como docente na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu?
4.	A Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil está pautada em que teoria/referencial teórico e o que ela significa? O que acha dessa teoria?
5.	Qual vem sendo o referencial teórico utilizado nas formações de professores nas formações continuadas? Os palestrantes têm o mesmo referencial teórico em suas pesquisas que o do município?
6.	Você considera que os cursos de formação continuada têm agregado conhecimento à sua formação docente?
7.	Você participa de formações docentes em outras instituições de ensino? Cite quais.
8.	Qual tem sido a maior dificuldade enfrentada por você para a realização dos cursos de formação?
9.	Você tem sentido dificuldades na elaboração e efetivação do seu planejamento de ensino para atuar com os alunos?
10.	Em seu CMEI existe algum estudo coletivo realizado junto aos professores? Em que momentos ele acontece e duração?
11.	Em relação à Educação Infantil, como você, enquanto professor, vê o processo ensino/aprendizagem com os educandos?
12.	Você gostaria de deixar sugestões de modo a contribuir com a formação dos professores da Educação Infantil?

Fonte: autora, 2023

Para preservar a identidade das onze professoras entrevistadas, identificamos estas profissionais na pesquisa como professora 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11. Primeiramente, tratamos de conhecer a formação acadêmica de cada docente e o tempo de atuação como professoras na Educação Infantil da rede pública de Foz do Iguaçu. Esses dados estão representados no Quadro 6.

Quadro 6: Perfil acadêmico das Professoras

Função	Formação	Tempo de atuação como professora na rede municipal de Educação Infantil
Professora 1	Graduação licenciatura, complementação Pedagogia Pós-Graduação em Educação Infantil	5 anos
Professora 2	Pedagogia Pós-Graduação em Educação Infantil, orientação e supervisão escolar	14 anos
Professora 3	Pedagogia Pós-Graduação em Educação Infantil, Educação Especial e gestão escolar.	16 anos
Professora 4	Normal superior nas séries iniciais do Ensino Fundamental Pós-Graduação em gestão escolar	16 anos
Professora 5	Magistério – graduação Bacharelado Cursando licenciatura na área de ensino	7 anos
Professora 6	Pedagogia Pós-Graduação em Educação Infantil I e Educação Especial	5 anos
Professora 7	Pedagogia Pós-Graduação em Educação Infantil, Ensino Fundamental, alfabetização e TEA	16 anos
Professora 8	Pedagogia Pós-Graduação em Educação Especial, inclusão, alfabetização e Educação Infantil	16 anos
Professora 9	Pedagogia Pós-Graduação em Educação Infantil e Educação Infantil com ênfase em alfabetização e Educação Especial	25 anos
Professora 10	Pedagogia Pós-Graduação em Educação Infantil com ênfase em alfabetização e inclusão e em psicopedagogia.	13 anos
Professora 11	Pedagogia Pós-Graduação em Educação Infantil, cursando neuropsicopedagogia	8 anos

Fonte: autora, 2023

Ao analisarmos a formação acadêmica das professoras entrevistadas, observamos que a maioria possui formação em Pedagogia e Pós-graduação *Lato Sensu*. Apenas as professoras 4 e 5 possuem uma graduação diferente das demais, sendo que a professora 4 é formada em Séries Iniciais do Ensino Fundamental e a professora 5 é bacharel (não será identificado o curso de bacharelado para preservar sua identidade). Chama atenção o fato de apenas uma professora ter concluído a graduação em universidade pública de forma presencial, entre as onze docentes

entrevistadas. Duas professoras realizaram a complementação da graduação em universidade pública, mas por EaD. Três professoras concluíram a graduação totalmente por EaD, e uma professora optou por um curso semipresencial; as demais realizaram a graduação presencial na rede privada de ensino.

As formações por EaD aparecem de maneira expressiva nas entrevistas, refletindo as políticas de formação de professores em nível nacional, o que se manifesta também na formação dos docentes da rede pública municipal de Foz do Iguaçu. Um dos fatores que contribuiu para esse aumento das graduações por EaD foi, segundo Pasini (2012), a interpretação incorreta do artigo 87 da Lei nº 9.394/1996, que determinava que até 2007 os professores seriam admitidos somente com nível superior.

Desse modo, muitos docentes realizaram graduações de forma aligeiradas, impactando negativamente em sua formação e beneficiando as instituições privadas, que têm como prioridade o lucro empresarial. Brzeinski (2010, p. 177), ao analisar a Lei nº 9.394/1996, assevera que essa “Foi muito aplaudida, especialmente pelos conservadores e privatistas que anteviam uma expansão ainda maior de instituições formadoras de professores [...]”.

Durante as entrevistas, as professoras relataram que o tempo de atuação na rede municipal de educação de Foz do Iguaçu varia de cinco a vinte e cinco anos de profissão. Buscamos compreender, assim, o entendimento dessas professoras sobre a teoria que norteia a PPC do município e como elas avaliam as formações continuadas proporcionadas pela equipe da SMED.

Portanto, inicialmente, fizemos às docentes a seguinte pergunta: A Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil está pautada em que teoria/referencial teórico e o que ela significa?

Nesse contexto, as professoras 4 e 10 afirmaram não saber em que teoria está pautada a PPC, enquanto as demais tentaram responder com certa insegurança. Destacamos, a seguir, alguns recortes das falas das docentes entrevistadas.

A professora 1 respondeu “[...] eu acho que sei” e questionou se era na Proposta Curricular da AMOP. Na sequência, mencionou ser “[...] na teoria Histórico-Crítica de Vygotsky” e complementou:

[...] eu não sei direito, mas eu acho que ela significa que a educação deve ser sistematizada e baseada na história do ser humano, do

indivíduo, da sua cultura, e tendo como uma das bases o materialismo dialético, o diálogo e, principalmente, o ensino sistematizado e crítico. Mas, na verdade, o que eu acho é que a teoria do nosso currículo é uma, mas a parte concreta, a aplicação é outra, completamente equivocada, é contrária, o que nos é imposto é algo que só reforça o saber sem consciência crítica. Isso que eu acho, que o currículo de Foz, ele leva, ele tem, ele faz de conta (Professora 1, informação verbal).

As professoras 2 e 8 afirmaram ser a proposta pautada na teoria Histórico-Crítica, mas não souberam discorrer sobre ela. A professora 2 destacou: *“não é que eu não sei, sabe, eu não consigo, na verdade, explicar realmente o que se embasa a teoria Histórico-Crítica, entendeu? É uma coisa que ainda eu fico muito confusa. Não sei dizer o que significa essa teoria claramente”* (Professora 2, informação verbal). A professora 8 relatou não lembrar direito, não ter embasamento, pois, segundo ela *“[...] são muitas teorias”*.

Ademais, com a implantação da BNCC, houve docente que mostrou confusão quanto à permanência da mesma concepção teórica, como é o caso da professora 3, que evidenciou: *“[...] antes era de Vygotsky, agora eu não sei se continua na do Vygotsky”,* e acrescentou: *“[...] o documento é a BNCC que a gente tem que seguir”* (Professora 3, informação verbal).

A professora 5 respondeu à pergunta sobre o referencial teórico com uma certa dúvida: *“[...] se eu não me engano, Histórico-Crítico, me recordo mais ou menos”,* e prosseguiu relatando o que essa teoria significa: *“[...] é transformar o meio, se eu não me engano, eu não lembro, é muito tempo, mas é utilizado o meio pra conseguir fazer a construção do indivíduo também, não me lembro, não me recordo se é isso mesmo”* (Professora 5, informação verbal). Ao referir-se a *“é muito tempo”,* a professora faz alusão à época em que fez magistério e aprendeu um pouco sobre a PHC.

Espontaneamente, a professora 7 disse apenas que se tratava *“[...] diretamente da educação infantil”,* sem mais considerações. A professora 6 não teve certeza ao falar sobre a PPC: *“[...] eu acho que se encaixa no Histórico-Crítica, porque a gente sempre tem que estar buscando, e na minha visão é sempre buscar coisas que agregam a nós, é ser crítica dentro do que convém o nosso trabalho docente em relação à criança”* (Professora 6, informação verbal).

A professora 9, de forma bem direta, disse que também é a Histórico-Crítica, entretanto, afirmou *“[...] eu nunca me aprofundi exatamente o que vem a ser Histórico-Crítico, eu tenho ideia que seja, é que a gente tem que formar um cidadão*

voltado pra crítica, para a criticidade, eu acredito que seja isso” (Professora 9, informação verbal).

A professora 11, ao responder à questão sobre a teoria que fundamenta a PPC, disse ser “*Histórico-Crítico*”. Ela ainda acrescentou sobre essa linha teórica:

Dentro da abordagem que eu procuro fazer seguindo os conteúdos, seguindo o que eu compreendo, dentro da BNCC, dentro dos marcos do desenvolvimento, dentro da infância, dentro do que é necessário para que a criança se desenvolva de uma forma completa, dentro ali do psicologicamente, emocionalmente, socialmente (Professora 11, informação verbal).

A professora mencionada anteriormente ainda relatou que, para ela, essa teoria “[...] *propõe trazer a realidade da criança para dentro de sala de aula, de acordo com os conteúdos e as propostas dentro dos documentos norteadores que nós somos capacitados a desenvolver*” (Professora 11, informação verbal).

É possível observar na fala das professoras a falta de envolvimento no processo de construção da PPC. Segundo a SMED, a proposta pedagógica é construída coletivamente, no entanto, as professoras parecem estar alheias à compreensão de se há ou não referencial que embasa a PPC do município. Percebe-se também que algumas professoras mencionaram a PHC devido ao acesso ao título da pesquisa, porém não sabiam o significado contextualizado.

Na sequência, tratamos com as professoras sobre como tem sido as formações continuadas, tanto as realizadas pela equipe de formação da SMED quanto as conduzidas por palestrantes em seminários e outros eventos, a fim de compreender o conteúdo dessas formações e identificar o referencial teórico presente.

Para uma maior compreensão, elencamos algumas falas das docentes referentes às formações em que participaram. A professora 1 mencionou já ter participado de formações do currículo da AMOP e também de formações em que o material teórico abordava apenas a BNCC. Nesse sentido, ela relatou:

[...] colocaram um vídeo no curso, onde colocavam o professor como um participante da apropriação do conhecimento do aluno, mas não de forma que ele ensinasse a criança, assim, não de forma que ele fosse um mediador de conhecimento, ele só observava a criança a aprender a fazer sozinha, por exemplo, a criança do vídeo estava brincando com terra, com pedrinhas, com graminhas, gravetos, aprendendo sozinha, o professor em nenhum momento mediava o aprendizado sobre a característica dos objetos, sobre a grama, sobre

o porquê existia a grama ali, sobre qual a importância da grama, da natureza, o professor só estava ali observando. Esse era um vídeo do governo que estava apresentando a BNCC (Professora 1, informação verbal).

De acordo com a entrevistada, no vídeo relacionado à apresentação da BNCC, “[...] qualquer pessoa poderia cumprir o papel do professor”. Ela acrescentou que no vídeo as famílias se reuniam conforme as profissões: “[...] então hoje era o dia do jardineiro ficar com cinco ou seis crianças, e ficavam lá vendo as coisas do jardim, os instrumentos de jardinagem, e no outro dia era o dia do padeiro” (Professora 1, informação verbal), como se qualquer pessoa pudesse ensinar. Essa fala evidencia de forma muito clara a implementação da BNCC nas formações, pela qual qualquer profissional pode ensinar, independentemente de sua profissão, esvaziando, assim, o papel do professor na escola e valorizando o conceito de aprender a aprender.

A respeito dos seminários, a professora 1 afirmou que, na maioria das vezes, os palestrantes são de fora e alguns não pertencem à área da educação. Ela deu exemplos, mencionando médicos, que, segundo ela, “[...] não entendem nada de educação e são chamados para palestrar, e eles não sabem o que é estar na sala de aula” (Professora 1, informação verbal). A fala da entrevistada coincide com o relato anterior de uma coordenadora pedagógica, criticando a presença de um profissional que não seja da área da educação nas formações de professores.

A professora 1 também elogiou uma formação em que participou: “[...] fazia algum tempo que eu não saía de um curso me sentido realizada, porque hoje foi trazido para nós várias literaturas para o berçário, impressas, encadernadas, com sugestões de como trabalhar, e eu achei interessante essa parte concreta” (Professora 1, informação verbal).

No entanto, em relação à parte teórica, a entrevistada revelou que não consegue mais encontrar produtividade nas formações relacionadas a essa área. Ela frisou: “[...] encontrava mais qualidade quando eu conseguia me inscrever nos cursos da UNILA ou da Unioeste”, ressaltando que as universidades públicas enriqueciam o seu embasamento teórico e a forma de olhar o contexto educacional: “[...] aumentava a minha carga de conhecimentos sobre o tema, nossa, muito mais, realmente era uma bagagem grande que eles traziam, de abrir os olhos, abrir a cabeça, de olhar para o todo” (Professora 1, informação verbal).

Durante a entrevista, várias professoras mencionaram ter participado, em

algum momento, de cursos oferecidos pelas universidades públicas. No entanto, não estavam conseguindo conciliar a hora-atividade e as formações devido às demandas de trabalho, dificultando a disponibilidade de tempo para estudos.

As professoras expressaram durante a entrevista a sensação de sobrecarga, pois há uma exigência da SMED quanto à realização detalhada dos planejamentos, de acordo com os saberes, conhecimentos e objetivos a serem trabalhados na Educação Infantil. Tais planejamentos são projetados no *drive* da instituição de ensino e acompanhados pelas coordenadoras pedagógicas do CMEI e pela SMED. Além disso, a presença e as faltas dos alunos são documentadas no Livro de Registro de Classe Online.

Considerando a abordagem da PHC, há um desejo por um ensino sistematizado e planejado de acordo com os conteúdos e objetivos, de forma a organizar o trabalho pedagógico de professor. No entanto, enquanto pesquisadores, questionamo-nos se, na prática, isso está sendo implementado na rede de ensino do município, se existe uma preocupação real com a organização do ensino ou se novamente se trata de um controle do que está sendo ensinado nas escolas desde a Educação Infantil.

Retomando a discussão sobre o referencial teórico abordado nas formações continuadas e seminários de educação, a professora 2 mencionou o currículo da AMOP como um dos materiais utilizados, mas admitiu não lembrar do referencial teórico presente no documento. Quanto aos seminários, relatou sobre o último em que participou, o qual “[...] foi voltado mais para a parte lúdica da aplicabilidade, teve também a palestra motivacional, lembro que o palestrante era excelente” (Professora 2, informação verbal). A entrevistada expôs em sua fala as formações voltadas à prática e às palestras com *coaching* sobre motivação, novamente deixando a teoria em segundo plano.

Já a professora 3, ao referir-se ao referencial teórico que está presente nas formações continuadas, relatou: “*Eu não sei porque nos cursos eles nem postam as referências para nós, hoje ainda teve uma, só se eles pulam esses slides final, porque não se vê*”. Ela ainda acrescentou sobre as formações oferecidas pela equipe da SMED: “[...] não têm muita teoria pelo que eu estou vendo, é mais atividades práticas, assim que a gente vê na internet, pesquisando para fazer as aulas, eles confeccionam o material daquelas atividades e aplicam ali pra gente” (Professora 3, informação verbal). Levando em consideração o que vem sendo proposto nos seminários, a

entrevistada relatou:

[...] eu acho, que eles buscam, no fundo, trazer mais é motivação, é mais motivacional, que não contribui assim com as propostas que a gente possa aplicar na sala de aula, é muito mais tipo motivacional mesmo e algumas leis que a gente tem que seguir, palestrantes que também passam essas orientações sobre essas leis dos direitos das crianças, das nossas obrigações, pelo que eu vi nos últimos foi isso, motivacional, e se eu não me engano teve uma, não sei se ela era psicóloga, do ano passado, uma lá que falou um pouco sobre a criança, mas eu acho assim muito pouco, sobre o desenvolvimento das crianças, contribuições assim pra aprendizagem dos alunos não vejo isso (Professora 3, informação verbal).

No decorrer da entrevista, questionamos a professora 3 sobre a implantação da BNCC na PPC, se ela havia notado alguma diferença. A entrevistada respondeu que *“[...] a BNCC é a teoria das competências, e me parece que ela limita à aprendizagem do aluno”*, e reforçou: *“[...] não é assim aquilo que nem era com o Vygotsky, que os alunos se desenvolviam de forma integral, integrando com o mundo, com o meio e tal, agora é mais para competências, é diferente”* (Professora 3, informação verbal). É importante destacar que essa professora percebeu a diferença, ainda que de forma vaga, evidenciando as interferências da BNCC na PPC, o que contrasta da proposta de se trabalhar na teoria de Vygotsky, alinhada com a PHC.

A entrevistada prosseguiu referindo-se à BNCC: *“[...] parece estar tudo amarrado para trabalhar, você vê algumas atividades legais que desenvolvem muito mais coisas nas crianças, mas de repente te limita naquele saber ali, que tem que ser trabalhado daquele jeito”* (Professora 3, informação verbal). Em outras palavras, há uma sensação de engessamento associada ao controle do ensino.

Ao abordar sobre as formações continuadas, a professora 4 destacou que essas iniciativas estão sendo realizadas para atualizar o professor em relação ao trabalho, abrangendo o uso do currículo. Além disso, incluem formações referentes aos transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno Desafiador Opositor (TOD), que têm se manifestado com mais frequência ultimamente.

Sobre o referencial teórico presente nos seminários de educação, a professora explicou:

[...] o grande problema é que a gente não consegue identificar uma linha exata de trabalho em relação às formações, aos grandes seminários, vamos falar do último que nós tivemos no começo do ano, algumas oficinas de música, teve uma outra oficina lá voltada às práticas diárias de sala, então, assim, trazendo muitas vezes exemplificações de outras redes, que a gente também não sabe se trabalham na mesma linha pedagógica que o nosso município ou não (Professora 4, informação verbal).

A professora 4 destacou ainda observar um avanço na Educação Infantil: *“[...] existe uma trajetória muito grande, de quando eu entrei até hoje, o progresso, digamos assim, da Educação Infantil, ele é muito grande, ele é muito visível, em todos os sentidos”*. Ela também evidenciou uma evolução *“[...] na questão de formação, na questão do planejamento do professor”* (Professora 4, informação verbal). Ao referir-se à BNCC, a entrevistada acredita que esse documento normativo beneficia o trabalho pedagógico:

[...] os documentos que têm vindo do governo federal, de alguma forma, é com o intuito, digamos assim, de padronizar também a Educação Infantil em todo território nacional, isso tem sido de uma grande valia, porque a gente tem uma noção no âmbito nacional do que a gente quer que a criança realmente aprenda e viva dentro da sala de aula (Professora 4, informação verbal).

É relevante destacar que as formações que vêm sendo realizadas não têm a intenção de desvelar o que está por trás da construção das políticas educacionais. Não se discute o que está presente no contexto histórico e nos documentos que amparam o ensino. A PHC remete-nos a analisar, discutir e, de forma coletiva, encontrar soluções para um ensino de qualidade. Com efeito, o que acaba se sobressaindo nessas formações continuadas da rede de ensino é a falsa ilusão de melhorias para a educação, padronizando o ensino e esvaziando os currículos de conteúdos científicos, dando ênfase às competências e às habilidades, como a implantação da BNCC.

As formações, segundo a professora 5, não condizem com a realidade do CMEI, conforme destacado anteriormente pela coordenação pedagógica durante a entrevista. Sendo assim, de acordo com a professora, não se consegue colocar em prática as sugestões dadas nas formações devido à *“[...] superlotação da sala”*.

Referente aos seminários, a professora disse não haver distinção entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, destacando: *“[...] eles trazem os mesmos*

palestrantes para os dois setores da educação” (Professora 5, informação verbal). Nesse sentido, a docente destaca que a forma de trabalhar com a Educação Infantil é diferente do Ensino Fundamental, sendo interessante ter palestrantes específicos para cada área do ensino escolar.

No decorrer da entrevista, a professora 6 observou que, embora a teoria da PHC esteja presente em alguns cursos, são poucos os que a abordam. Já a professora 7 mencionou que, nas formações continuadas, é mais comum encontrar práticas ao afirmar: “[...] *eles lançam estudos com práticas, e a gente vai se aperfeiçoando mais ainda, além do que a gente já tem, a gente aprende um pouco mais*” (Professora 7, informação verbal).

A professora 8 destacou que não estão sendo oferecidos cursos para relembrar os docentes quanto à teoria que devem trabalhar e de que forma colocar essa teoria prática. Segundo a entrevistada, e como apresentado anteriormente, o que a SMED transmite nas formações não condiz com a realidade cobrada hoje nos CMEI. Nesse sentido, ela exemplificou dizendo que “[...] *agora as crianças estão tendo avaliação, foi segunda-feira, a gente deu avaliação a manhã toda, a formação é uma e a prática é outra*” (Professora 8, informação verbal).

É perceptível na fala da professora 8 uma contradição no que a SMED orienta a fazer, causando muitas confusões no trabalho pedagógico dos professores, e é claramente observado o foco nas avaliações de larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), presente na Educação Infantil, com preparações massivas por meio de provas.

A avaliação à qual a professora 8 se refere está relacionada à avaliação diagnóstica implantada pela SMED. Ela expressa sua discordância, afirmando: “[...] *sabe, eu acho errado dar prova para a Educação Infantil*”. Nessa mesma lógica de avaliação, a docente aproveitou o momento para falar sobre o tal “IDEBINHO”, que envolve a realização de provas na Educação Infantil e gera notas, *rankings* entre os CMEI, com premiação em dinheiro para as instituições de ensino que se destacarem com uma boa nota. Sobre a prova do IDEB, a entrevistada asseverou que a professora do Infantil 5 muitas vezes é responsabilizada pela nota baixa e que:

[...] professores esquecem que a criança chega no CMEI pequenininha e o aprender vem desde o berçário, não é responsabilidade minha ou da professora do Infantil 5 somente ensinar, é uma consequência dos anos anteriores, e eu percebo que as professoras que estão no

maternal, no Infantil 4, no berçário, elas não têm essa consciência, eu vejo pela prática que eu observo de algumas pessoas dentro da instituição (Professora 8, informação verbal).

A prática relatada pela professora 8 é de docentes que não realizam um trabalho pedagógico com as crianças com intencionalidade. Segundo ela, alguns docentes, por exemplo, “[...] dão um monte de brinquedos na sala e não interagem com a criança”. É importante ressaltar que essa prática não está relacionada à PHC, que enfatiza um ensino sistematizado, com intencionalidade, e o importante papel do professor em promover um ensino significativo com as crianças desde a Educação Infantil.

É preocupante e merece destaque a fala da professora 8 ao relatar a responsabilidade do professor. Isso reflete a realidade dessas avaliações, inclusive dentro do coletivo de educadores, quando surge uma rivalidade gerada pelas provas do IDEB. A tendência é responsabilizar alguém pelo fracasso do aluno, distanciando os professores entre si na busca por alcançar uma boa nota no IDEB. Essa abordagem contradiz os princípios da PHC, que preconiza a luta coletiva de professores para traçar estratégias visando a um ensino de qualidade, tanto para os alunos quanto para a valorização do professor.

Nesse sentido, Pasini destaca que

A política meritocrática implementada pelo município tem por objetivo disciplinar a rede municipal, será que esta é a melhor estratégia para melhorar o índice de desenvolvimento da educação municipal, visto que está concebe os desiguais como iguais, não considera os fatores que não são avaliados por este instrumento, pois comparar escola de periferia com escolas onde os alunos possuem melhores condições socioeconômicas é desconsiderar os fatores extraescolares que interferem no processo de aprendizagem da criança [...] (Pasini, 2012, p 142).

A professora 8 ainda relatou que as formações atuais estão centradas na questão do planejamento, observando que “[...] o que elas mais cobram de nós é o planejamento, eles querem planos de aula”. Segundo a SMED, esses planejamentos devem ser muito bem detalhados. A docente também expressou sua preocupação: “[...] é legal, só que eu não estou fazendo a aula para as crianças, eu tenho a impressão que eu estou preparando planos de aula para agradar as pessoas, porque o papel aceita tudo, independente se vai dar ou não tempo para eu colocar tudo aquilo

em prática". (Professora 8, informação verbal).

No mesmo contexto, a professora 9 mencionou suas confusões quanto ao que é solicitado nas formações ofertadas pela SMED. Ela destacou a disparidade entre a abordagem utilizada em sala de aula e as exigências impostas, mencionando sobre a nova forma de avaliação: “[...] *agora a criança tem essa tal de avaliação, eles não consultam a gente para saber o que achamos, se está condizente ou não com a faixa etária, porque essa que teve agora mesmo estava muito difícil para os pequenos do Infantil 4*” (Professora 9, informação verbal). A fala da docente reforça a ausência de uma abordagem coletiva pela falta de diálogo na construção do ensino com as crianças.

A professora 11 relatou que, nas formações continuadas, a teoria da PHC é abordada de modo superficial, sendo apenas “[...] *pincelada, dentro de um contexto bem geral, as formações, elas poderiam ser mais aprofundadas*” (Professora 11, informação verbal). Ao mesmo tempo, a docente acrescentou:

Necessita levar em consideração a atuação dos profissionais da nossa rede, nem todos os profissionais eles estão dispostos a se desenvolverem enquanto profissionais, a realmente avançarem dentro da sua profissão, e ali a gente está falando teoricamente mesmo, de quanto mais conhecimento você tiver mais você vai poder proporcionar para o aluno (Professora 11, informação verbal).

Em um contexto bem amplo, a professora 11 enfatizou que ainda há muito a ser feito para avançar de maneira efetiva na formação continuada na Educação Infantil.

[...] sabemos que existe dentro da rede profissionais de todas as idades, de todas as formações, que passaram pela fase do assistencialismo, que não se formaram como professores, não escolheram a formação, entraram para trabalhar como cuidadores e se transformaram em pessoas concursadas, então eu acho que tudo isso a gente tem que levar em consideração também. Então não adianta às vezes a gente aprofundar para um profissional que também não está nem aberto e nem apto, e talvez ele não vá alcançar o nível que você vai propor ali, então eu acho que é algo que é bem complexo (Professora 11, informação verbal).

A professora 11 também realizou alguns elogios ao referir-se aos palestrantes dos seminários: “[...] *eles têm sido muito bons, muito ricos, nomes como o Nélio, que traz toda uma ludicidade, no grupo do Parabolé, tem muita gente*”. Porém, como

destacado por outras professoras anteriormente, a professora 11 também frisa que nesses seminários existem “[...] muitas ações que não conseguimos levar para a sala de aula, por vários fatores, é o recurso ou realidade do CMEI. Eu sempre falo da questão do número de alunos, a gente não consegue falar de qualidade sem falar de quantidade”, ou seja, segundo a professora, “[...] eles trazem um material muito rico para nós, mas muitas vezes não condiz com a realidade do dia a dia, a gente não consegue desenvolver, aí acaba ficando só naquela semana, naquela empolgação de início de ano”. Dessa maneira, muita coisa acaba se perdendo e pouca coisa é colocada em prática.

Assim como evidenciamos a parceria de empresas privadas durante a entrevista com a equipe da SMED, essa “colaboração” também foi destacada pela fala da professora 10. Ela participou de uma formação oferecida pelo Sistema de Crédito Cooperativo (Sicredi), com o tema “*A União Faz a Vida*”. Segundo a professora, foi realizado um sorteio entre alguns CMEI para participar desse projeto, cujas formações foram realizadas em dias letivos, uma durante a semana e outra no sábado, ocorrendo nas instalações do próprio Sicredi.

De acordo com os relatos da docente, a equipe do Sicredi compartilhou, durante o curso, os projetos que desenvolveram em algumas cidades: “[...] passaram para nós as ideias do que a gente poderia estar desenvolvendo com as crianças e a comunidade e lançaram um desafio de realizar um projeto, dentro do CMEI, que envolvesse a comunidade e as crianças, e estar enviando para o Sicredi” (Professora 10, informação verbal). A entrevistada afirmou que o intuito do projeto, segundo o Sicredi, é estar “[...] ligando a comunidade à escola”. E uma vez solicitados mais detalhes sobre essa formação, a professora relatou:

No primeiro dia, ela lançou o desafio lá mesmo, que eles tinham alguns comércios ali de perto do Sicredi para gente estar visitando, para ver como deveria desenvolver um projeto junto com a comunidade, então foi realizado grupo de professores para ir até esses locais que eles já tinham determinado, eles fizeram sorteio, cada um pegou um local. Fomos até o local e pedimos como o local foi criado, de quem foi a ideia, desde quando existe. Entre eles estavam o Santi Móveis, a Santa Lola e o Quatro Sorelle e outros comércios que eu não lembro mais o nome, na volta nós tivemos que fazer uma apresentação desse local, do que a gente descobriu no local, em forma de música ou poema, o que a gente achasse melhor, para estar contando para os outros colegas, mas de outra forma que não fosse uma leitura do que eles tinham falado, foi bem dinâmico, bem gostoso, cada um fez de uma forma (Professora 10, informação verbal).

Sobre os outros dias de curso no Sicredi, a professora destacou a prática de pequenos projetos, cujos temas eram propostos pela formadora no momento, visando ao desenvolvimento do pensamento da criança. Um exemplo era a orientação de “[...] *pedir para que as crianças levassem para a escola um objeto que eles mais gostavam e contar o porquê que aquele objeto fazia parte da infância deles*” (Professora 10, informação verbal). Segundo a docente, essas ideias eram voltadas para a aplicação prática em sala mesmo. Como prêmio, o professor que desenvolvesse o projeto e enviasse ao Sicredi ganharia uma caixinha de som.

Entretanto, ao analisar a formação continuada oferecida pelo Sicredi para a rede pública municipal de Foz do Iguaçu, observa-se uma discrepância preocupante. Apesar da presença de tantos professores graduados, com especializações, alguns com mestrado e outros na busca do doutorado, as formações são esvaziadas de conhecimento, como se a escola fosse, na realidade, uma empresa e não um local de efetivo ensino-aprendizagem. A necessidade de valorização dos professores torna-se evidente, e uma formação continuada sólida, verdadeiramente significativa, também é entendida como valorização docente para a PHC.

Nesse contexto, percebe-se a PHC está sendo invisibilizada nas formações continuadas. Além disso, alguns professores até tentaram explicar o significado da teoria Histórico-Crítica, mas o fizeram de forma muito superficial, demonstrando insegurança ao abordar o tema. Portanto, o que se evidencia nas formações continuadas é o trabalho com a BNCC, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades nos alunos, por meio de formações esvaziadas direcionadas aos professores, voltadas às pedagogias do aprender a aprender.

Assim, como mencionamos no primeiro capítulo sobre a reforma do Estado e as políticas neoliberais para a educação, percebe-se a entrada de parcerias público-privadas nas escolas, trazendo consigo projetos e formações de professores alinhados a modelos empresariais. Além disso, há influências dos OI nas avaliações da Educação Infantil e na responsabilização do professor, com o IDEB sendo implantado na política da rede municipal de ensino, com foco apenas em resultados.

Após os questionamentos sobre a formação continuada de professores à luz da PHC, as professoras e coordenadoras pedagógicas apresentaram várias sugestões, considerando a formação e a valorização docente, conforme pode ser observado no Quadro 7.

Quadro 7: Sugestões para a formação continuada

Professoras e Coordenadoras Pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de extensão em parceria com universidades públicas; • Profissionais especializados na teoria que fundamenta a PHC e a Teoria Histórico-Cultural; • Cursos abrangendo teoria e prática; • Valorização da Educação Infantil enquanto instituição de ensino; • Implementação de suporte pedagógico; • Promoção de planejamento coletivo; • Orientação aos familiares sobre a Educação Infantil enquanto instituição de ensino; • Estabelecimento de grupo de estudo envolvendo professores e coordenadores pedagógicos; • Cursos ministrados por profissionais da educação, qualificados na área de atendimento a crianças com necessidades especiais, articulado teoria e prática; • Confecção de materiais pedagógicos, explorando sua função/possibilidades; • Adoção de estratégias de avaliação específicas para a Educação Infantil; • Criação de cursos de acordo com a realidade presente no contexto da educação infantil, considerando estrutura, número de alunos, recursos pedagógicos e outros; • Realização de reuniões nos CMEI com toda a equipe da SMED para discutir os anseios dos professores.

Fonte: autora, 2023

Muitas contradições tornam-se evidentes ao considerar a fala da SMED em comparação com os relatos das professoras e coordenadoras pedagógicas. Destacamos como aspecto relevante a fala da professora 2 sobre a construção coletiva da PPC. Tal proposta deveria envolver não apenas representantes da SMED, mas todos os profissionais da educação em um debate para consolidar um documento destinado ao trabalho com crianças na Educação Infantil. Nesse sentido, de acordo com a docente:

[...] teve discussões, mas tudo discussões superficiais, na minha opinião é muito superficial as coisas que acontecem sabem, não se aprofunda, não se consegue aprofundar, não consegue interligar, não consegue esmiuçar as coisas e fica tudo no superficial (Professora 2, informação verbal).

Nessa mesma lógica de contradição, no Quadro 8 apresentamos mais algumas questões divergentes que merecem destaque na entrevista com a SMED, professoras e coordenadoras pedagógicas.

Quadro 8: Aspectos contraditórios entre SMED, Professoras e Coordenadoras Pedagógicas

CONTRADIÇÕES	
SMED	Professoras / Coordenadoras Pedagógicas
Parcerias com universidades públicas	Falta de parcerias
Trabalham com o referencial teórico da PHC	Professoras e coordenadoras pedagógicas não compreendem a teoria presente
Avaliação diagnóstica	IDEB
Destaque no planejamento sistematizado	Sobrecarga, controle
Avanços na Educação Infantil	Regressão no que já conquistaram
Construção coletiva	Individualidade
Apoio pedagógico	Supervisão dos conteúdos aplicados
Suporte pedagógico da SMED durante os planejamentos – Interação com as coordenadoras e professoras	Não acontece
Autonomia	Engessamento
Diálogo entre SMED e corpo docente para resolução de problemas	Não há diálogo

Fonte: autora, 2023

Após entrevistar a SMED, coordenadoras pedagógicas e professoras, é de suma importância compreender, sob a perspectiva do SINPREFI, como vem sendo a formação docente no município, destacando seus embates e desafios. Nesse sentido, no texto a seguir, damos enfoque à entrevista com o sindicato.

3.7 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A VALORIZAÇÃO DOCENTE: EMBATES E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DO SINPREFI

O sindicato dos professores tem desempenhado, ao longo de anos, um papel crucial na defesa dos direitos dos docentes em prol de uma educação de qualidade. Atualmente, a presidente do SINPREFI é a professora Viviane Fioerentin Dotto, integrante da equipe desde 2009, que assumiu o cargo como em 2023 em virtude do falecimento de Viviane Jara Benitez.

A entrevista com o SINPREFI foi conduzida com um roteiro contendo oito questões que abarcam a formação continuada e a valorização docente. No decorrer da pesquisa, optamos por utilizar apenas o termo SINPREFI em referência às pessoas entrevistadas do sindicato dos professores.

Inicialmente, na pesquisa, destacamos a luta histórica do SINPREFI para ser reconhecido como representante da classe dos professores, em uma batalha que

enfrentou numerosos embates para alcançar o seu reconhecimento.

3.7.1 A contextualização histórica do sindicato

A trajetória da construção do SINPREFI teve início em 2009, quando professores iniciaram discussões com a intenção de representar a classe. Inúmeras reuniões foram realizadas entre os educadores, além de visitas a outros sindicatos, como o Sindicato dos Professores Municipais de Cascavel (SIPROVEL).

Em 2010, a idealização de criar o sindicato foi apresentada nas instituições escolares, despertando o interesse dos professores da rede municipal de ensino. Dessa forma, em 24 de setembro do mesmo ano, uma assembleia foi realizada para a fundação do SINPREFI. Nesse processo, alguns embates surgiram, uma vez que a concretização de um sindicato exclusivo para professores demandaria o desmembramento do Sindicato dos Servidores de Foz do Iguaçu (SISMUFI).

Assim, durante a assembleia, houve fiscalização por parte de um oficial da justiça em busca de alguma irregularidade que pudesse levar à impugnação do processo de abertura do SINPREFI. No entanto, todos os presentes eram professores e na mesma data nomearam Maria Aparecida Pinto da Silva, conhecida por todos como “Rice”, como a primeira presidente do SINPREFI.

Nos primeiros três anos, o sindicato enfrentou muitas lutas, não recebendo nenhum recurso durante esse período devido à falta de reconhecimento da sua legalidade por parte da administração pública do município de Foz do Iguaçu, mesmo com a aprovação do coletivo de professores. Todavia, os embates não intimidaram a presidente Maria Aparecida e a tesoureira Fátima Veres, que lutaram incansavelmente, conciliando trabalho em sala de aula com as atividades sindicais, buscando estabelecer um sindicato que representasse a classe de professores.

A partir disso, os representantes do sindicato e outros professores empenharam-se na organização e na elaboração de um Plano de Carreira, a fim de garantir um futuro estável aos professores, pois esse era o principal objetivo do SINPREFI. Durante esse período, a Carta Sindical foi enviada ao Ministério do Trabalho para aprovação, mas foi impugnada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), que contestava a representatividade do SINPREFI, atrasando, assim, o processo de legalidade do sindicato.

Em 2012, foi assinado um convênio com a prefeitura municipal de Foz do

Iguaçu para possibilitar o desconto em folha de pagamento dos professores sindicalizados. No entanto, em 2013, o desconto não foi repassado ao sindicato devido à ausência da Carta Sindical. Essa situação abriu novamente espaço para que o SISMUFI tentasse impugnar a existência do SINPREFI.

Contudo, a justiça concedeu parecer favorável para o sindicato dos professores, justificando que a existência e a validade de um sindicato prevalecem pela vontade da categoria. Nesse sentido, em 28 de abril de 2014, foi publicado o deferimento do Registro do Sindicato em diário oficial.

A professora Maria Aparecida Pinto da Silva “Rice” foi nomeada como presidente do SINPREFI até 2018. Na sequência, a professora Marli Maraschin de Queiroz assumiu a presidência do sindicato, permanecendo no cargo até setembro de 2022, quando ocorreu uma nova eleição e Viviane Jara Benitez foi eleita a nova presidente do SINPREFI.

Era previsto que Viviane Jara Benitez exerceria seu mandato até 2026, mas no decorrer de 2023 veio a falecer. Sendo assim, em conformidade com o estatuto do SINPREFI, que estabelece que na ausência do presidente o cargo deve ser assumido pelo secretário geral, Viviane Fiorentin Dotto foi nomeada presidente em março de 2023.

A equipe que atua no SINPREFI é composta por professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, representando a classe de professores da rede municipal de Foz do Iguaçu.

Considerando as lutas e o reconhecimento do papel fundamental do SINPREFI como representante da categoria dos professores, é de suma importância conhecer desafios enfrentados pela instituição e as estratégias adotadas para superá-los, especialmente no contexto da nossa pesquisa sobre formação continuada de professores. Portanto, na seção a seguir, apresenta-se a entrevista realizada com o SINPREFI.

3.8 ENTREVISTA COM O SINDICATO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU

Após a apresentação histórica do SINPREFI, prosseguimos com a pesquisa, entrevistando o representante da categoria de professores. Sendo assim, primeiro, no Quadro 9, é apresentado o roteiro com as oito questões elaboradas e utilizadas

durante a conversa com o sindicato sobre a formação continuada dos professores da Educação Infantil e a valorização docente.

Quadro 9: Roteiro de entrevista – SINPREFI

SINPREFI	
1.	Qual a sua formação? Há quanto tempo atua na área da educação e como integrante do SINPREFI?
2.	Qual tem sido o papel do SINPREFI em relação à formação continuada dos professores?
3.	O SINPREFI tem alguma parceria com outras instituições de ensino ou universidades para a formação de professores?
4.	Quais os temas que geralmente estão presentes nessas formações?
5.	Qual vem sendo a realidade enfrentada pelo SINPREFI em relação à valorização do professor?
6.	Quais as dificuldades atualmente apresentadas pelos professores que trabalham na Educação Infantil?
7.	Os cursos de formação continuada e seminários oferecidos pela SMED seguem o referencial teórico da Proposta Pedagógica Curricular?
8.	Você gostaria de deixar sugestões de modo a contribuir para a formação continuada dos professores da Educação Infantil?

Fonte: autora, 2023

Durante a entrevista, ao tratar sobre a formação continuada dos professores, o SINPREFI destacou que a valorização dos docentes é uma das lutas da equipe: “[...] nós lutamos para a valorização dos professores, mas a valorização não é só o salário, a valorização também é formação”. O sindicato afirmou que, devido à natureza da área de educação, é fundamental estar em “[...] um constante aprendizado, até porque o próprio aprendizado é dinâmico” (SINPREFI, informação verbal).

O sindicato relatou que busca estabelecer parcerias com as universidades públicas, reconhecendo a importância dessas instituições na formação docente. No entanto, o sindicato destacou que, “[...] como as demandas são muitas, há também a procura de várias instituições particulares para fazer parcerias, oferecendo espaços para formações e convites para participar de cursos” (SINPREFI, informação verbal).

Dessa forma, foi enfatizada a parceria com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com o “Projeto Rede de Diálogo: a Educação em debate”. Segundo o SINPREFI, essa parceria teve o propósito de oferecer suporte para a realização do evento, como:

[...] a procura de um espaço para a realização do curso, a divulgação e convite aos professores, pois a Unila já tinha o projeto da formação,

a nossa parceria foi no sentido de auxiliar, dar suporte até mesmo na ajuda com o lanche, levando o café, porque tinham muitos professores que iam direto do trabalho para a formação, então nesse evento específico a nossa participação foi mais para agregar, tentar chamar mais professores para participar e fornecer um ambiente mais atrativo (SINPREFI, informação verbal).

O curso realizado em parceria com a UNILA abordou a temática sobre as políticas educacionais, promovendo debates e reflexões sobre o sistema neoliberal. O curso foi ministrado por professores doutores, que articulavam o curso com diálogos e discussões entre os docentes, proporcionando uma compreensão do contexto educacional atual. Isso se torna especialmente relevante diante dos novos documentos vigentes, como a BNCC.

No decorrer da entrevista, o SINPREFI revelou ter considerado diversos projetos para a organização de uma formação continuada originada no próprio sindicato dos professores. No entanto, destacou que a principal dificuldade é *“[...] a questão até dos horários, porque nós sabemos das dificuldades que os professores têm em participar fora do horário de trabalho”* (SINPREFI, informação verbal). Diante desse desafio, e considerando as parcerias já estabelecidas com a UNILA e a UNIOESTE, decidiram por permanecer apenas com as formações com essas universidades.

No entanto, o SINPREFI expressou o desejo em estabelecer uma parceria com a UNILA para o segundo semestre de 2023, para tratar de problemas relacionados à saúde mental dos professores. O tema tornou-se mais permanente nos últimos anos devido ao aumento exacerbado de problemas nessa área, atribuídos à sobrecarga profissional. Atualmente, observa-se *“[...] muitas licenças por motivo de doença e atestados psiquiátricos”*. O projeto não se limitaria à formação continuada *“[...] com o intuito de abarcar os professores que estão em licença, em afastamento, tratamento psicológico”* (SINPREFI, informação verbal), a fim de criar uma rede de apoio com profissionais, por meio de encontros.

O SINPREFI enfatizou a importância da formação sindical para os profissionais da educação, especialmente para aqueles que ingressaram recentemente no sindicato. Dada a presença de representantes nas instituições de ensino, que muitas vezes desempenham o papel de mediadores entre escola e sindicato, o SINPREFI considera crucial a formação sindical nesse momento *“[...] para que as pessoas possam compreender o real papel do sindicato dos professores”* (SINPREFI,

informação verbal). Nesse sentido, a instituição vem pensando em organizar uma formação voltada ao tema da formação sindical.

Ao tratar da precarização do trabalho dos professores, o SINPREFI destacou que enfrenta muitas batalhas no momento. Apesar de reconhecer a importância e a articulação da SMED com as formações docentes, observou que os professores estão *“[...] muito sobrecarregados com coisas burocráticas, então, por mais que eles estão tendo essa oportunidade de participar das formações, ao mesmo tempo está sendo muito cansativo, muito sacrificante”* (SINPREFI, informação verbal).

Nesse contexto, o SINPREFI destacou que embora os professores disponham de uma carga horária destinada à hora-atividade para a realização dos cursos, essa *“[...] não está sendo suficiente para agregar tudo que está sendo solicitado pela SMED”* (SINPREFI, informação verbal). Sendo assim, o sindicato reforçou que os desafios enfrentados pelos professores na participação das formações decorrem das dificuldades em conciliar todas as demandas impostas.

O sindicato dos professores, ao longo da entrevista, demonstrou compreensão e reconhecimento do direito à hora-atividade, entendendo-a como essencial para o planejamento de aula e para as formações continuadas. No entanto, durante 2023, enfrentaram diversos desafios para a concretização desse direito:

“[...] vários casos de redução de hora-atividade, por falta de professores, muitas instituições de ensino tiveram muitos atestados, teve a questão da COVID, mas agora também teve a questão da dengue, além dos atestados psicológicos. Então, devido a estes atestados, houve redução de hora-atividade em algumas instituições de ensino, e mesmo assim teve toda essa cobrança. É um desafio bem grande, que por um bom tempo nós vamos estar enfrentando aqui na realidade da educação de Foz (SINPREFI, informação verbal).

No transcorrer da entrevista, o sindicato destacou a mudança na organização do trabalho pedagógico do professor, observando uma rigidez em várias situações. Um exemplo mencionado foi a implantação do PTD pela SMED, no qual são determinados os conteúdos que o professor deve abordar em determinado mês, não permitindo flexibilidade para explorar outros conteúdos.

Ao referir-se aos seminários e encontros de Valorização dos Profissionais de Educação, o SINPREFI relatou que esses eventos contam com palestrantes com abordagens semelhantes ao *coaching*. Sobre isso, o sindicato destacou:

Nós precisamos de motivação, é claro, mas, primeiramente, precisamos de conteúdo que agregue mais conhecimento à nossa profissão, o professor está sentindo falta, porque é legal de vez em quando ter uma palestra motivacional, mas o professor já está acostumado que, no primeiro dia do ano letivo, ele já irá sair de casa para participar de um evento e escutar que ele precisa ser forte, que ele dá conta de tudo (SINPREFI, informação verbal).

A PHC não preconiza a aceitação passiva, tampouco atribui ao professor a responsabilidade de redentor da escola. Pelo contrário, essa teoria nos motiva a procurar respostas e a lutar coletivamente, visando a desenvolver estratégias para alcançar uma educação de qualidade. Contudo, para isso, é imprescindível o acesso ao conhecimento e, lamentavelmente, esse conhecimento significativo tem sido negligenciado das formações docentes.

O SINPREFI argumentou que há considerável investimento nos eventos promovidos pela SMED para enfatizar a importância que o professor dê conta, promovendo a ideia de que juntos somos mais fortes. No entanto, ao término de uma palestra inspiradora, “[...] o professor continua sozinho na sala de aula, com os seus problemas e frustrações” (SINPREFI, informação verbal).

Considerando as formações continuadas, o SINPREFI destacou que ainda há resistência de alguns professores sobre a abordagem dessas formações. Alguns profissionais parecem focar apenas na obtenção do certificado para a ascensão das cento e sessenta horas, um critério gratificado pela prefeitura municipal. Nesse sentido, o SINPREFI esclareceu: “[...] enquanto sindicato, estamos tentando trabalhar para mudar essa concepção de ver a formação, pois a questão da valorização também deve partir do próprio professor” (SINPREFI, informação verbal).

Assim, o sindicato fez um alerta ao tratar da formação docente, enfatizando que os professores devem ter consciência de que a participação em cursos não deve ser encarada apenas como uma busca para mais um certificado, mas, sim, como uma oportunidade de adquirir conhecimento que agregue valor à sua formação profissional enquanto educador.

Para concluir a entrevista, como sugestão, o sindicato ressaltou a importância de os professores terem uma formação para além daquela imposta pela SMED. É fundamental que o professor compreenda as políticas educacionais e cultive uma postura crítica alinhada ao conhecimento, a fim de compreender “o porquê de tudo estar engessado, o porquê ele não tem tempo para a realização de formação em

outras instituições, como nas universidades” (SINPREFI, informação verbal).

O sindicato expressou preocupação diante da situação de alguns professores que, sobrecarregados, podem se sujeitar ao *status quo*, sem conseguir dedicar tempo para a reflexão e o questionamento. Com efeito, temos professores da Educação Infantil abrindo mão de sua hora-atividade, deixando de planejar suas aulas e adquirir conhecimento pelas formações para serem professores de apoio nos CMEI. Isso resulta na perda da função essencial do professor, pois, diante de tantas cobranças, optam por somente acompanhar o desenvolvimento da criança. Essa situação lamentável representa um retrocesso nas conquistas e na valorização dos docentes, ao invés de avançar.

Considerando o contexto de retirar o professor da função que exerce, como tem acontecido em algumas instituições de Educação Infantil, Arce (2001, p. 270) assevera: “Corremos o risco de ver destruírem-se anos de luta pela melhoria do atendimento na educação infantil, luta está compartilhada com os movimentos sociais que foram de grande importância para a expansão deste tipo de atendimento em nosso país”.

Portanto, diante desse contexto, torna-se urgente que os professores adquiram conhecimento sobre a organização do sistema educacional, a fim de desvelar as reformas educacionais em curso. Desde a década de 1990, observamos a articulação de políticas neoliberais devastando a educação da classe trabalhadora. Nesse sentido, é preciso lutar, resistir e avançar para preservar as conquistas já alcançadas. Por essa razão, o trabalho realizado pelo sindicato é fundamental, pois a luta não é individual, ela necessita acontecer de forma coletiva.

3.9 POSSÍVEIS RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU

Ao final de nossa pesquisa, deparamo-nos com algumas mudanças implementadas na Educação Infantil de Foz do Iguaçu, alterações que, de certa forma, movimentam a organização do sistema de ensino. Dessa maneira, desejamos registrar a discussão que emergiu como resultado de nossas reflexões enquanto professores e pesquisadores.

As mudanças ocorridas no início de 2024 demandam uma análise criteriosa a fim de proporcionar, entre professores da Educação Infantil e pesquisadores, debates

e discussões que venham a aprofundar o entendimento desse contexto e possam complementar as reflexões pertinentes ao ensino. Sendo assim, no texto a seguir, apresentamos uma breve descrição de algumas alterações ocorridas.

Em fevereiro de 2024, começou a ser concretizado o plano que estava sendo organizado pela SMED e oficializado pela Lei nº 5.247/2023, que dispõe sobre a criação do SME no Município de Foz do Iguaçu. Dessa forma e de acordo a lei do SME, os alunos que estavam matriculados nas turmas de Educação Infantil, especificamente nas turmas do Infantil 5, foram remanejados para as escolas municipais do Ensino Fundamental.

A Lei nº 5.247/2023, em seu artigo 47, incisos I e II, estabelece que a Educação Infantil será oferecida em:

Art. 47 [...]

I - centros de Educação Infantil ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos e 11 (onze) meses de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, com matrícula obrigatória conforme instrui a legislação vigente.

§1º A pré-escola pode ser ofertada em período parcial com no mínimo de 4 (quatro) horas diárias e integral no mínimo de 7 (sete) horas diárias, em centros de Educação Infantil, ou ainda junto a escolas, estruturadas e autorizadas em conformidade com as normas do Sistema Municipal de Ensino, respeitando o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em face a oferta de no mínimo 800 (oitocentas) horas distribuídas em no mínimo 200 (duzentos) dias anualmente (Foz do Iguaçu, 2023).

Com a transferência dos alunos do Infantil 5 para as escolas do ensino fundamental, professores concursados da Educação Infantil não tiveram a oportunidade de acompanhar essas turmas e dar continuidade ao trabalho que estava sendo desenvolvido nos CMEI. Os alunos foram incluídos nas instituições de ensino com os professores da rede do Ensino Fundamental, com efetivo exercício voltado para o ensino escolar com crianças do 1º ao 5º ano, e não para o ensino na Educação Infantil. Além disso, algumas escolas não estavam preparadas com estrutura física adequada para receber essas crianças.

Diante desse cenário, questionamos, enquanto professores e pesquisadores, sobre o porquê da entrada dessas crianças na escola. Segundo a gestão educacional do município de Foz do Iguaçu, a justificativa é acabar com as intermináveis filas de espera das crianças de zero a três anos de idade nos CMEI, abrindo, assim, mais vagas nos centros.

Entretanto, diante de todos os estudos e análises realizados em nossa pesquisa, é possível compreender que a antecipação escolar pode ser justificada como preparação dos alunos para as avaliações de larga escala, em especial o IDEB. Além disso, conforme a SMED, a partir de 2025, a proposta é de implementar turmas de Infantil 4 nas escolas, além das turmas já existentes do Infantil 5.

Os professores que atuam na Educação Infantil se manifestaram prejudicados por essa mudança. Segundo a categoria, a alteração acarreta uma desvalorização profissional, visto que muitos realizaram concurso e formação docente, incluindo graduações, especializações e até mesmo mestrado, com o objetivo de trabalhar com essas crianças de zero a cinco anos.

Entendemos que, para realizar um trabalho de qualidade com os alunos da Educação Infantil, é imprescindível uma formação adequada, que deveria ter sido oferecida aos professores antes da transferência dessas crianças para as escolas. Trabalhar com essa faixa etária exige compreensão de suas especificidades, não somente adaptação dos alunos e professores ao ambiente escolar. O ensino com a Educação Infantil deve ser levado a sério, já que essa é considerada uma fase de desenvolvimento muito importante para a formação do indivíduo, conforme defendido por muitos pesquisadores.

Adicionalmente, devido ao aumento de alunos no Ensino Fundamental com as turmas de Infantil 5, estão sendo convocados professores que aguardavam na fila de espera do concurso. No entanto, para atuar na Educação Infantil, a gestão realiza contratação temporária pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), mesmo havendo muitos docentes aguardando a convocação do concurso.

Nesse sentido, surge o questionamento sobre qual a diferença estabelecida pela atual gestão municipal entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Entendemos que ambos os segmentos merecem valorização, sem distinção, pois o ensino deve ser levado a sério, independentemente de os alunos estarem na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, cada um com seus objetivos e especificidades.

As mudanças continuam, e observa-se a alteração de nomenclatura para a Educação Infantil, etapa creche, que passa a ser subdividida como Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3, conforme pode ser observado no Quadro 10.

Quadro 10: mudança na nomenclatura da Educação Infantil

Etapa creche	Etapa Pré-Escola
Infantil (Berçário I)	Infantil 4
Infantil 1 (Berçário II)	Infantil 5
Infantil 2 (Maternal I)	
Infantil 3 (Maternal II)	

Fonte: Adaptado pela autora, 2023, de Foz do Iguaçu, 2023⁸

Diante de todas essas mudanças, no texto a seguir, apresentamos os documentos que embasam os planejamentos da Educação Infantil e investigamos se houve possíveis alterações na base teórica.

3.9.1 Cadê o currículo que estava aqui?

Uma vez que esta pesquisa tem como foco principal a formação continuada na Educação Infantil à luz da PHC, foi perceptível aos professores da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, logo no início de 2024, a mudança na PPC. Tal mudança em sua base teórica já vinha sendo ameaçada anteriormente, diante de documentos vigentes como a BNCC e o RCP, mencionados no segundo capítulo.

Até 2023, o site do NTM, na área específica da Educação Infantil, exibia diversos documentos que norteavam a educação da rede pública de Foz do Iguaçu, tais como a BNCC, o RCP de 2018, a PPC da AMOP de 2020 e a PPC municipal de 2019.

Entretanto, no início de 2024, os documentos relacionados à PPC da AMOP e à PPC municipal passaram a ocupar um outro espaço, dando destaque ao RCP, documento alinhado às orientações da BNCC.

Na página da SMED na internet, novos planejamentos para o trabalho na Educação Infantil são apresentados. Até 2023, esses eram chamados de PTD, enquanto em 2024 passaram a ser chamados de Planejamento Trimestral/Anual (PTA), organizados de acordo com cada etapa de ensino.

Diante dessas mudanças, surge a indagação “Cadê o currículo que estava aqui?”, tendo em vista que o único documento que pode ser visualizado na página da SMED, além dos PTA, é o RCP.

⁸ Dados publicados no Diário Oficial do município nº 4.813, de 16 de novembro de 2023.

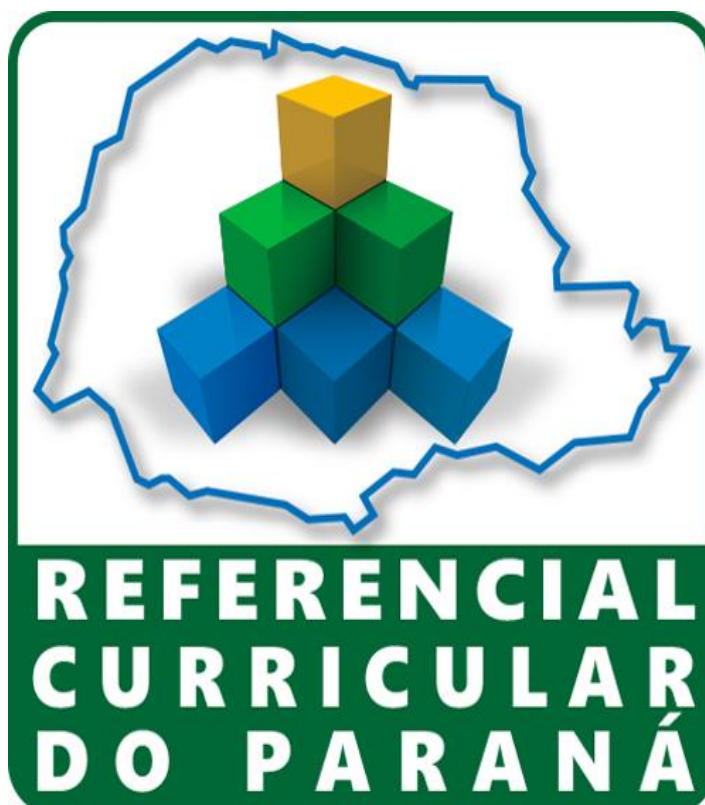
É relevante salientar que o RCP não constitui o currículo, somente deve nortear a construção desse currículo. Assim, um outro questionamento é levantado: como iniciar um ano letivo sem um currículo, apenas com o PTA e o RCP, especialmente em se pensando nos novos professores que estão sendo incluídos no sistema da Educação Infantil municipal?

Ao que parece, a teoria não tem relevância. O que importa é a prática, o saber fazer, o aprender a aprender. E apenas os saberes e conhecimentos descritos no planejamento são considerados suficientes para uma educação de qualidade.

As instruções repassadas às coordenadoras pedagógicas no início deste ano é de que o documento norteador do trabalho na Educação Infantil será o RCP. No entanto, a SMED destacou para as coordenadoras que ainda se trabalhará com a PHC. Diante disso, resta-nos apenas mais um questionamos: em que lugar consta essa fundamentação teórica? Na página do NTM, que disponibiliza os planejamentos, não encontramos qualquer citação de autores da PHC.

Podemos afirmar que é lastimável observar o que está acontecendo. Percebemos que para ser professor não é necessário ter conhecimento teórico. Os saberes e conhecimentos já são postos de forma bem sistematizados, mas o trabalho coletivo e organizado com os professores não ocorre. Em vez disso, deparamo-nos com um emaranhado de ideias que, ao mesmo tempo que afirmam dar autonomia ao professor, limitam-no e controlam seu trabalho com os alunos, baseando-se exclusivamente no RCP.

Na Figura 17, pode-se observar a imagem do documento que atualmente norteia a Educação Infantil da rede pública de Foz do Iguaçu.

Figura 17: Referencial Curricular do Paraná

Fonte: Paraná, 2018

Como já apresentamos anteriormente no segundo capítulo, o RCP é um documento obrigatório para a elaboração das propostas pedagógicas de ensino, estabelecendo, assim, os princípios orientadores a serem considerados na construção dos currículos escolares.

Nesse contexto, torna-se ainda mais evidente o direcionamento do ensino para a fundamentação teórica das pedagogias modernas do aprender a aprender, destacada no primeiro capítulo, especialmente no período da década de 1990, e que retorna com intensidade na atualidade. Essa observação é reforçada ao nos referirmos ao VI Seminário de Educação realizado no início de 2024 para os profissionais da educação da rede pública municipal de educação, conforme evidenciado no texto a seguir.

3.9.2 A intensificação da Pedagogia do Aprender a Aprender

No início de 2024, os profissionais da educação participaram do VI Seminário Municipal de Educação, cujo tema central foi “Os processos de Ensinar e Aprender no

Século XXI”. O evento, de natureza virtual, foi transmitido pelo YouTube no canal Educação em Todos os Cantos e contou com a participação de diversos palestrantes, sendo que dois deles se destacaram durante suas apresentações, cujas reflexões compartilharemos a seguir.

O primeiro palestrante é o professor Israel Boniek, Filósofo e Doutor em Educação, cujo tema apresentado foi “Por uma Educação Humanizada – Desenvolvimento Cognitivo, Subjetividade e Sensibilidade”. Durante sua palestra, o professor enfatizou:

O professor deve pensar no que eu tenho produzido, qual a minha concepção de criança, qual a minha ideia de currículo, pra gente não cair na teoria. A gente discute o currículo no Ensino Fundamental, mas o currículo é aquilo que a gente faz no dia a dia, aquilo que eu estou fazendo, que nós estamos fazendo junto, aquilo que de certa forma é resultado do meu planejamento, isso aqui que é o currículo, e o currículo ele deve ser confundido com a própria vida da criança naquilo que é pertinente enquanto seu processo de aprendizagem (Boniek, informação verbal)⁹.

Que concepção de currículo é essa apresentada pelo professor? Certamente, diverge do fundamentado na PHC, pois para essa abordagem o currículo não se confunde com o cotidiano, com as trivialidades do dia a dia. Pelo contrário, o currículo deve conter conteúdos, cientificidade e conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, promovendo a superação do senso comum.

No decorrer do evento, o professor mencionou a metodologia Reggio Emília, de Loris Malaguzzi, o criador da abordagem, cuja ideia é de que as crianças são capazes de conduzir sua própria aprendizagem, enfatizando o protagonismo infantil. Esse ponto de vista distancia-se da PHC, que postula que a criança necessita de um par mais desenvolvido para realmente aprender, valorizando, assim, o papel do professor enquanto educador para ensinar e promover a aprendizagem.

Nessa mesma linha, Marta Pires Relvas, Doutora em Educação e Psicanálise, apresentou-se no evento com o tema “Neurociência, Educação Cognitiva e Emocional”. A professora afirmou em sua fala que “O objetivo da escola — e da família — é ajudar as crianças a descobrir suas personalidades, aptidões, vocações e oferecer instrumentos adequados para desenvolvê-las até o máximo de suas

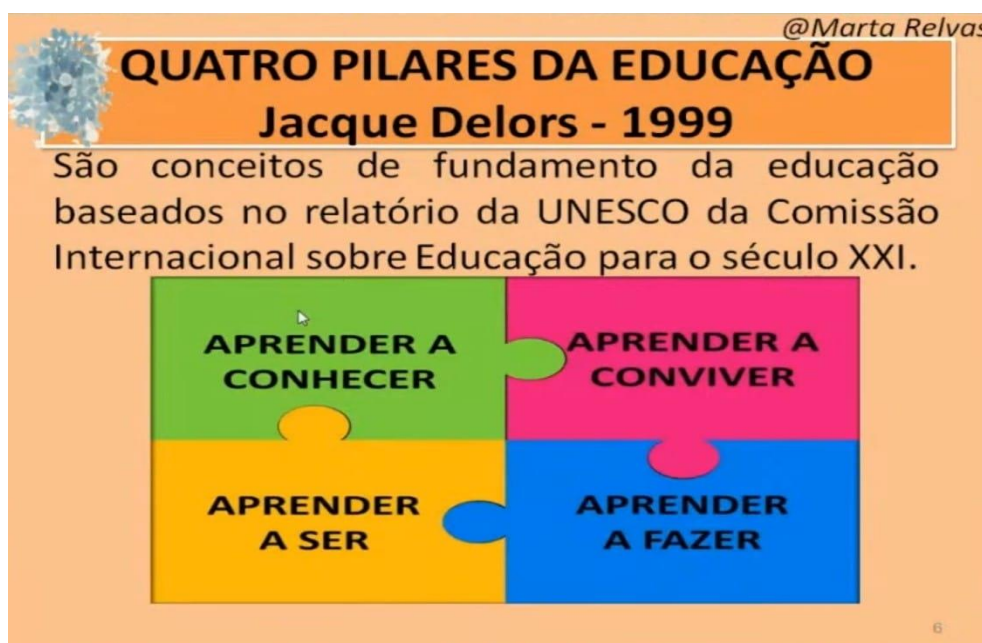
⁹ Fala disponível em: <https://www.youtube.com/live/-X-S1k1hJlg?si=Jd9OSmq8TMWG74WI>.

possibilidades” (Relvas, informação verbal)¹⁰.

O que se percebe com a colocação da professora é uma contradição em relação à PHC, pois, segundo essa abordagem, o objetivo da escola não é, de maneira alguma, descobrir a personalidades dos alunos, muito menos suas vocações. A escola tem o papel fundamental de transmitir os conhecimentos sistematizados, científicos, visando à emancipação do ser humano, conforme evidenciado diversas vezes em nossa pesquisa.

Ao término da palestra, causou-nos perplexidade a apresentação em *slides* dos quatro pilares da educação de Jacque Delors, feita por Marta Pires Relvas, confirmando, assim, o retorno da pedagogia do aprender a aprender presente na formação continuada de professores, conforme pode ser observado na Figura 18.

Figura 18: Os quatro pilares da educação



Fonte: Educação em Todos os Cantos, 2024

Lembramos que o documento contendo os quatro pilares da educação, de Jacques Delors, é apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa, oportunidade em que realizamos uma crítica ao modelo. Assim, novamente destacamos que os quatro pilares não correspondem à concepção de educação da PHC.

Dessa forma, observa-se que todos os princípios são retomados de maneira

¹⁰ Fala disponível em: <https://www.youtube.com/live/-X-S1k1hjlq?si=Jd9OSmq8TMWG74WI>.

enfática com a publicação da BNCC, que propõe o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Com isso, a fundamentação da PHC torna-se cada vez mais invisibilizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, desde a década de 1990, tem passado por diversas reformas educacionais, carregando consigo uma concepção que não favorece a emancipação da classe trabalhadora, conforme evidenciado no decorrer da pesquisa e respaldado por estudos científicos de renomados autores que debatem essa temática. A expectativa é que esta pesquisa desperte e oriente gestores, coordenadores e professores sobre o que ainda é possível fazer em prol de uma educação de qualidade desde a tenra idade.

Ao analisarmos a formação continuada de professores da Educação Infantil da rede pública municipal de Foz do Iguaçu, sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, conseguimos desvelar preceitos que têm sido invisibilizados pelo sistema de uma sociedade neoliberal. Destaca-se, por exemplo, a grande influência dos Organismos Internacionais, responsáveis por gerenciar a educação no Brasil, com recomendações que abrangem o ensino desde a Educação Infantil até as universidades.

A orientação desses organismos tem influenciado diretamente as políticas educacionais no Brasil, principalmente as políticas de formação dos professores, projetando nos cursos de formação continuada a necessidade de atender às demandas do mundo do trabalho e às exigências mercadológicas.

A pesquisa revela uma política educacional neoliberal desastrosa e ao mesmo tempo esmagadora, que tem camuflado, desde a década de 1990, de modernidade e avanço tecnológico propostas educacionais fundamentadas no aprender a aprender e formações voltadas para a formação um novo perfil de professor, alinhado com as demandas da sociedade contemporânea.

Nesse contexto, documentos educacionais, currículos e a formação docente têm sido articulados para reproduzir o modelo de escola pertencente à sociedade neoliberal, evidenciando o esvaziamento dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que deveriam estar presentes nos currículos escolares e na formação docente.

Dessa forma, conforme os dados desta pesquisa, constatamos que o mesmo modelo de educação neoliberal, organizado desde a década de 1990, continua presente na Proposta Pedagógica Curricular e nas formações de professores da Educação Infantil de Foz do Iguaçu.

Os dados gerados pela pesquisa — analisados sob o método do Materialismo

Histórico-Dialético, os documentos que orientam o currículo e a formação de professores e as entrevistas com os profissionais da educação do município da rede pública de Foz do Iguaçu — permitem afirmar que, até 2023, a Pedagogia Histórico-Crítica estava documentada na Proposta Pedagógica Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná.

No entanto, mesmo com a Proposta Pedagógica Curricular municipal da Educação Infantil de Foz do Iguaçu até 2023 fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, observam-se significativas alterações nos documentos oficiais, principalmente decorrentes da Base Nacional Comum Curricular. A presença da teoria das competências e habilidades destoia dos princípios da teoria Histórico-Crítica.

Além disso, a política educacional do município apresenta elementos discrepantes da Pedagogia Histórico-Crítica, como os seminários de educação, que contam com a participação e a colaboração de bancos e outras instituições financeiras, contratando palestrantes alinhados com as teorias do aprender a aprender e do professor reflexivo. Essas capacitações um tanto ilusórias buscam persuadir o professor a adotarem práticas educativas baseadas na cooperação, na flexibilidade e na resolução de problemas, distanciando-se da abordagem crítica da Pedagogia Histórico-Crítica.

A presença de parcerias público-privadas nas instituições de ensino com projetos empresariais reforça uma educação voltada ao modelo do mercado, contribuindo para a desintelectualização dos professores. Defendemos aqui o papel da escola para ensinar conteúdos científicos desde a Educação Infantil, valorizando o professor enquanto profissional, graduado, especializado, mestre e, por que não, doutor. Essa valorização é crucial, pois a etapa defendida em nossa pesquisa requer uma abordagem centrada na formação humana, em oposição a uma visão empresarial centrada em competências e habilidades.

Outra questão política educacional implantada no município de Foz do Iguaçu que não está de acordo com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica refere-se às provas de avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que abrangiam, até 2023, a Educação Infantil. Essas provas evidenciam ainda mais as desigualdades sociais, a meritocracia e a responsabilização do professor pelo fracasso do aluno.

Durante a análise das entrevistas, constatou-se que o conhecimento da linha teórica da Pedagogia Histórico-Crítica está presente apenas nos profissionais que

atuam na Secretaria Municipal de Educação e que participaram dos cursos oferecidos pela AMOP. Esse conhecimento teórico não foi identificado nas falas das professoras e coordenadoras pedagógicas, indo na contramão do conhecimento ofertado nas formações continuadas.

Reconhecemos alguns avanços na Educação Infantil, como seu reconhecimento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação como parte do Ensino Fundamental e a qualificação profissional dos professores para atuar nessa etapa do ensino. No entanto, mesmo com avanços oficializados nos documentos educacionais em níveis nacional, estadual e municipal, os professores enfrentam dificuldades no que diz respeito à formação docente, pois nem sempre conseguem participar de formações voltadas à educação conforme recomendado, muitas vezes devido a questões técnicas e burocráticas. Eles são barrados e impedidos de participar de formações em outras instituições escolares, como universidades públicas, durante a sua hora-atividade, como se não houvesse benefícios, ou seja, conhecimento e qualidade para o ensino, tanto para as crianças quanto para os próprios professores que atuam na rede de ensino, como se a obrigatoriedade da formação continuada contemplasse somente os cursos oferecidos pela SMED.

Nesse contexto, entendemos que os pedagogos e os profissionais das escolas não são neutros, sendo as condições de trabalho e a formação fragilizada fatores que limitam a compreensão das contradições inerentes à realidade. A responsabilidade social é crucial para o efetivo exercício da profissão, e isso somente será possível por meio de formações, e não falamos sobre qualquer tipo de formação docente, mas aquela que possa apresentar ao professor o contexto histórico em que está inserido. Uma formação que articule teoria e prática, permitindo ao professor ser ativo na participação e nas discussões de um currículo contra-hegemônico.

É necessário destacar que, mesmo diante da superficialidade de algumas formações continuadas, percebe-se o esforço significativo de muitos professores em desenvolver um bom trabalho, embora nem sempre compreendam de forma contextualizada o real significado da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse sentido, é relevante que os professores tenham conhecimento sobre a divisão de classes, reconhecendo-se como pertencentes à classe trabalhadora, exercendo a verdadeira essência da profissão de educador, aquele que ensina com base em conhecimentos científicos e sistematizados construídos ao longo da história da humanidade.

Portanto, é fundamental adquirir conhecimento e uma formação sólida de professores realmente embasada no referencial teórico transformador. É necessário ir além do que é fornecido pelo sistema capitalista, que não tem como intenção desenvolver indivíduos críticos. Participar de cursos de extensão promovidos pelas universidades públicas e participar de grupos de estudos e debates na linha teórica da Pedagogia Histórico-Crítica torna-se imperativo.

A questão abordada nesta pesquisa necessita ser ampliada e ganhar continuidade em outros estudos. As políticas neoliberais, com suas artimanhas, têm ganhado espaço nas políticas educacionais, principalmente nos currículos e na formação continuada de professores, como é evidenciado na rede pública municipal, que, a partir de 2024, tem o ensino escolar orientado somente pelo Referencial Teórico do Paraná, alinhado às normas da BNCC.

Nesse cenário, torna-se evidente a necessidade de mais pesquisas e publicações na área da formação docente, com análise da Pedagogia Histórico Crítica. O sistema vem escamoteando esse processo de conhecimento, comprometendo o acesso a esse conhecimento para os filhos da classe trabalhadora.

Cabe a nós, professores e pesquisadores, desvelar e denunciar as consequências dessa educação devastadora implantada para a classe trabalhadora. Além disso, é essencial que, por meio do coletivo de professores, sejam pensadas estratégias para um trabalho que promova o desenvolvimento do aluno, contribuindo, assim, para a formação de conceitos científicos.

Resistir a esse processo imposto pela sociedade neoliberal implica em ter conhecimento da base teórica fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, que deve fundamentar o currículo e, conseqüentemente, a formação continuada dos professores.

É preciso um olhar que vislumbre e crie esperança, não no sentido de romantizar, mas, sim, de lutar pela educação. Ainda há tempo de fazer a diferença, de discutir e de traçar alternativas para que possamos avançar em meio a tantos embates. É fundamental lembrar a todo momento que isso somente será possível se agirmos juntos, com o mesmo objetivo da valorização docente e uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos os alunos da classe trabalhadora.

Portanto, a formação continuada da rede pública do município de Foz do Iguaçu apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica de forma invisibilizada. Percebe-se que, no decorrer de alguns anos, a PHC vem sendo silenciada, fundamentando-se em

documentos norteadores vigentes, como a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná.

Diante disso, afirmamos a necessidade de políticas que priorizem a formação docente, fundamentada em uma teoria transformadora. Isso implica em promover pesquisas, formações, discussões e debates na luta pela valorização de professores, contemplada no plano de carreira, no piso salarial e nos avanços para as suas graduações e especializações durante a realização de formações continuadas. O objetivo central da formação de professores deve estar articulado a uma educação emancipadora, sendo nesta pesquisa defendida por nós como a Pedagogia Histórico-Crítica.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 1º set. 2023.
- ALMEIDA, J. A. de M. **Política Pública de Formação Continuada do Professor: O PDE no Paraná – Implicações no Trabalho Docente**. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP). Departamento de Educação. **Currículo Básico para a escola pública municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais)**. Cascavel: ASSOESTE, 2007.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP). Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal: Educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais**. Avaliado e Reorganizado. Cascavel, 2010.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP). Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal: Educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais**. Cascavel, 2015.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP). Resolução nº 003/2019, de 31 de julho de 2019. Aprova a Proposta Pedagógica Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), rede pública municipal – região da AMOP. Cascavel: Departamento de Educação, 2019. Disponível em: https://educacao.amop.org.br/abrir_arquivo.aspx?cdLocal=2&arquivo={8EEC8CAC-EDAB-5CBD-ADDA-B65AEBEE7EDB}.pdf. Acesso em: 7 fev. 2023.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP). **Proposta pedagógica curricular: educação infantil: rede pública municipal: região da AMOP**. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. [Coordenação: Adriana Gonzaga Cantarelli *et al.*]. Cascavel, 2020a. Disponível em: <https://ead-ntm.pti.org.br/ntm/mod/url/view.php?id=13261>. Acesso em: ago. 2022.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP). Mapa da abrangência da AMOP. **AMOP**, 2020b. Disponível em: https://www.amop.org.br/abrir_arquivo.aspx/Mapa_Regiao_da_AMOP?cdLocal=2&arquivo=%7B28AD16AD-8B8B-E8AE-77E5-855DA4BD44BC%7D.pdf. Acesso: ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado**. Brasília, 1995a.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Convívio Social e ética. Brasília, 1995b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 9 jul. 2023

BRASIL. Ministério da 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). Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 103-106, 29 out. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 4. ed. São Paulo: Pairus, 2002.

CÂMARA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU (CMFI). Mudança em denominação dos bairros será tema de audiência pública. CMFI, 18 mar. 2019. Disponível em:

<https://www.fozdoiguacu.pr.leg.br/institucional/noticias/mudanca-em-denominacao-dos-bairros-sera-tema-de-audiencia-publica/image>. Acesso em: 7 set. 2023.

CHAUÍ, M. Uma nova classe trabalhadora. *In*: SADER, E. (Org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

CHAVES, V. L. J. Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: A formação dos Oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 fev. 2023.

CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos da Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

CORRAGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CÓSSIO, M. de F. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez. 2014.

COSTA, E. M.; MATOS, C. C.; CAETANO, V. da S. Formação e trabalho docente: intencionalidade da BNC-Formação Continuada. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 1188-1207, set./dez. 2021. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.12>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 31, n. 2, p. 121-135, 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 12 jul. 2023

CURADO SILVA, K. A. P. C. A (de)Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, A. M. da; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (Orgs.). **Diálogos Críticos**, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2002.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas:

Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs). **Formação de Professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>. Acesso em: 6 maio 2023

EDUCAÇÃO EM TODOS OS CANTOS. VI Encontro de Valorização Municipal dos Profissionais da Educação. **YouTube**, 24 jul. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/5H0GCBqUqGo?si=aONGvmA664zErdCT>. Acesso em: 5 ago. 2023.

EDUCAÇÃO EM TODOS OS CANTOS. VII Seminário Municipal da Educação Foz do Iguaçu – Tarde. **YouTube**, 2 fev. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/-X-S1k1hjlG?si=Jd9OSmq8TMWG74WI>. Acesso em: 20 fev. 2024.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, p. 531-541, 2007.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **A construção da “centralidade da educação básica” e a política educacional paranaense**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2005. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Ireni_Marilene_Zago_Figueiredo_artigo.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

FOZ DO IGUAÇU. Lei nº 4.362, de 17 de agosto de 2015. Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Foz do Iguaçu (Redação dada pela Lei nº 5.121/2022). Foz do Iguaçu: Diário Oficial do Município, 2015. Disponível em: <http://leismunicipa.is/pumae>. Acesso em: 6 set. 2023.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Proposta Pedagógica curricular para a educação Infantil**. 2019. Disponível em <https://ead-ntm.pti.org.br/ntm/mod/resource/view.php?id=13254>. Acesso em: 7 set. 2022.

FOZ DO IGUAÇU. Lei nº 5121/22, de 20 de junho de 2022a. Altera a Lei nº 4.362, de 17 de agosto de 2015, que dispõe sobre a reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Rede pública de Foz do

Iguaçu e revoga dispositivos da Lei nº 1.997, de 13 de março de 1996. Foz do Iguaçu: Diário Oficial do Município, 2022. Disponível em: <http://leismunicipa.is/zdhyj>. Acesso em: 6 set. 2023.

FOZ DO IGUAÇU. Prêmio por desempenho no IDEB será concedido a servidores de 29 escolas. 17 out. 2022b. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/noticia.php?id=51021>. Acesso em: 3 mar. 2024.

FOZ DO IGUAÇU. Lei nº 5.247, 17 de abril de 2023. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino – SME, do Município de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu: Diário Oficial do Município, 2023. Disponível em: <http://leismunicipa.is/0i6k2>. Acesso em: 5 set. 2023.

FRANZI, Juliana; ROCHA, Marcelo A. Iniciando o diálogo sobre a Base Nacional Comum Curricular. *In*: FRANZI, Juliana; FONSECA, Ana P. A. (Orgs.). **Disputando Narrativas**: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular. Foz do Iguaçu: CLAEC, 2022. p. 24-34. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/66>. Acesso em: 10 set. 2023.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **A Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. As Licenciaturas, Formação e Autonomia do Trabalho Docente numa conjuntura de desmanche da Educação pública. *In*: HERMIDA, J. F. **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública**. João Pessoa: UFPB, 2021. p. 69-97.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GENTILLI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GERHARDT, T. E.; RAMOS, I. C. A.; RIQUELME, D. L.; SANTOS, D. L. S. Estrutura do projeto de pesquisa. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos da Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 65-88.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas S. A., 1999.

GUEDES, M. D. **Educação de jovens e adultos: o debate na década de 1990.** 2005. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

JOHANN, R. C. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.** 2021. 210 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

KUHLMANN, J. M. Educação Infantil e Currículo. *In:* FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios.** 2. ed., Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural.** 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LIMA, K. **Contra reforma na educação superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.

MALANCHEN, J. **Políticas de Formação de Professores a Distância no Brasil: uma análise crítica.** Campinas: Autores Associados, 2015.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2016.

MANCIBO, D. Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. *In:* BOCK, A. M. B. (Org.) **Psicologia e o compromisso social.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 2009, p. 75-92.

MANCIBO, D. Subjetividade docente. *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. *In:* GHIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. *In:* DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004, p. 53-74.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In:* MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de Professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.13-31. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>. Acesso em: 24 maio 2023.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARX, K. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELO, E. S. do N.; SANTOS, C. R. dos S. A Formação continuada de Professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. **Revista Humanidades e Inovação**, [S. l.], v. 7, n. 11, p. 88-104, 2020.

MIGUEL, M. E. B.; VIEIRA, A. M. D. P. As Políticas Educacionais e a Formação continuada do Professor. **Revista HISTEDBR On-line**. n. 31 p. 127-141, set. 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5077/art10_31.pdf. Acesso em: abr. 2023.

MIRANDA, M. G. de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 37-48, 1997. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/766>. Acesso em: 8 fev. 2023.

MORAES, M. C. M. (Org.). Recuo da Teoria. *In: Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-167.

NOFFKE, A. P. **Antecedentes históricos do currículo AMOP**. 2017. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

OLIVEIRA, J. B. A.; CASTRO, C. de M. (Orgs.). **Ensino fundamental & competitividade empresarial: uma proposta para a ação de Governo**. São Paulo: Instituto Herbert Levy, 1993.

ORSO, P. J. **Um espectro ronda a escola pública**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: <http://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 3 mar. 2024.

PASINI, J. F. S. **Políticas de Formação de Professores no município de Foz do Iguaçu-PR**. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. 2012

PASINI, J. F. S.; SOLIGO, V. Políticas de avaliação em larga escala e a BNCC. *In: FRANZI, J.; FONSECA, A. P. A. (Orgs.). Disputando Narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Foz do Iguaçu: CLAEC, 2022. p. 85-100. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/view/66/66/724>. Acesso em: 6 set. 2023.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação

Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículos por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PERONI, V. M. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo; Xamã, 2003.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RUCKSTADTER, V. C. M.; OLIVEIRA, A. O.; RUCKSTADTER, F. M. M.; Trabalho educativo e conhecimento científico: a Pedagogia Histórico-Crítica e o papel do professor. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-16, 2020.

SARAIVA, A.M. A.; SOUZA, J. de F. A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/saraiva-souza.html>. Acesso em: 27 jul. 2023

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, C. J. *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 151-168.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D. **Trabalho, Capitalismo e Educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2002, p. 13-24.

SAVIANI, D. A relação trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 152-180, jan. 2007. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. (comemorativa). Campinas: Autores

Associados, 2008.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011a. p. 197-225.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, São Paulo, n. 16. 2003.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. 3. ed. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SILVEIRA, J. S. **O Currículo da Região Oeste do Paraná: Elaboração, Alterações, Possibilidades e Tendências**. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

SOUSA, J. de F. A. **O Processo de esvaziamento da função docente: Bases Políticas e Teóricas**. 2015. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil**. São Paulo, 1995. p. 125-193 Disponível em: https://fritznalalphonse.files.wordpress.com/2013/05/torres_melhoraraqualidadedaeducac3a7c3a30bc3a1sica0003_.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

VIEIRA, S. da R. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** 2007, 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89999/244565.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

VIGÁNO, A. M. **Formação Docente Continuada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: um contraponto à Base Nacional Comum Curricular e sua proposta formativa**. 2022. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – roteiro para entrevista (Professor)

1. Qual a sua área de formação? Em qual instituição se formou? E há quanto tempo?
2. Após a graduação, fez alguma formação continuada? Algum curso de Aperfeiçoamento? Pós-graduação? Quais?
3. Há quanto tempo atua como docente na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu?
4. A Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil está pautada em que teoria/referencial teórico e o que ela significa? O que acha dessa teoria?
5. Qual vem sendo o referencial teórico utilizado nas formações de professores nas formações continuadas? Os palestrantes têm o mesmo referencial teórico em suas pesquisas que o município?
6. Você considera que os cursos de formação continuada têm agregado conhecimento à sua formação docente?
7. Você participa de formações docentes em outras instituições de ensino? Cite quais.
8. Qual tem sido a maior dificuldade enfrentada por você para a realização dos cursos de formação?
9. Você tem sentido dificuldades na elaboração e efetivação do seu planejamento de ensino para atuar com os alunos?
10. Em seu CMEI existe algum estudo coletivo realizado junto aos professores? Em que momentos ele acontece e duração?
11. Em relação à Educação Infantil, como você, enquanto professor, vê o processo ensino/aprendizagem com os educandos?
12. Você gostaria de deixar sugestões de modo a contribuir com a formação dos professores da Educação Infantil?

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista (Coordenador Pedagógico)

1. Qual a sua área de formação? Em qual instituição se formou? E há quanto tempo?
2. Após a graduação, fez alguma formação continuada? Algum curso de Aperfeiçoamento? Pós-graduação? Quais?
3. Desde quando atua como coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu?
4. Qual o papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil?
5. A Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil está pautada em que teoria e o que ela significa?
6. Qual vem sendo o referencial teórico utilizado nas formações de professores? Os palestrantes têm como linha de pesquisa a mesma do município?
7. Você considera que os objetivos propostos referente às formações continuadas sobre a Proposta Pedagógica Curricular estão sendo atingidos?
8. Como você avalia a participação dos professores nos cursos de formação?
9. Você participa de formações docentes em outras instituições de ensino? Cite quais.
10. Os professores têm apresentado dificuldades em planejar suas aulas de acordo com a proposta pedagógica? Justifique.
11. Em seu CMEI existe algum estudo coletivo realizado junto aos professores? Em que momentos ele acontece e duração?
12. Você gostaria de deixar sugestões de modo a contribuir com a formação dos professores da Educação Infantil de Foz do Iguaçu?

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista (Secretaria Municipal de Educação)

1. A Proposta Curricular da Educação Infantil está pautada em que teoria pedagógica e o que ela significa?
2. Qual vem sendo o referencial teórico utilizado nas formações de professores? Os palestrantes têm como linha de pesquisa a mesma do município?
3. Como são escolhidos os temas para formação continuada dos professores?
4. Vocês consideram que os objetivos propostos referente às formações continuadas sobre a proposta pedagógica curricular estão sendo atingidos?
5. Como vocês avaliam a participação dos professores nos cursos de formação?
6. As formações ofertadas são de longa ou curta duração?
7. Quais os desafios vêm sendo enfrentados pela SMED para a formação continuada dos docentes?
8. Existe algum vínculo com universidades para a realização das formações dos professores? Quais?

APÊNDICE D – Roteiro para entrevista (Sindicato dos Professores e Profissionais da Rede Pública de Foz Do Iguaçu)

1. Qual a sua formação? Há quanto tempo atua na área da educação e como integrante do SINPREFI?
2. Qual tem sido o papel do SINPREFI em relação à formação continuada dos professores?
3. O SINPREFI tem alguma parceria com outras instituições de ensino ou universidades para a formação de professores?
4. Quais os temas que geralmente estão presentes nessas formações?
5. Qual vem sendo a realidade enfrentada pelo SINPREFI em relação à valorização do professor?
6. Quais as dificuldades atualmente apresentadas pelos professores que trabalham na Educação Infantil?
7. Os cursos de formação continuada e seminários oferecidos pela SMED seguem o referencial teórico da Proposta Pedagógica Curricular?
8. Você gostaria de deixar sugestões de modo a contribuir para a formação continuada dos professores da Educação Infantil?

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual do Oeste do Paraná *Aprovado na*
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N°
 64041822.3.0000.0107

Pesquisador para contato: Vanilda Silva Lippert

Dra. Joceli de Fátima Arruda Sousa (orientadora)

Telefone: (45) 999464222

Endereço de contato (Institucional): Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 – Lot. Universitário das Américas, Foz do Iguaçu – PR, 85870-650

Prezado(a) Senhor(a)

Por meio deste termo, o(a) convidamos a participar de uma pesquisa científica intitulada “A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FOZ DO IGUAÇU: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”.

A pesquisa mencionada terá como objetivo principal analisar e apontar em que medida a Pedagogia Histórico-Crítica vem sendo estudada/ discutida/ refletida/ posta em prática nas formações continuadas dos professores que atuam na educação infantil, considerando as entrevistas com os professores, representantes da gestão escolar, Secretaria Municipal de Educação e Sindicato dos Professores da Rede pública de Foz do Iguaçu. Para tanto será realizado pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Sua participação se dará através de entrevista oral, a qual será realizada de modo online pela plataforma de reuniões Google Meet, sua imagem não será gravada, a gravação de áudio será realizada pelo celular e posteriormente transcrita, com o intuito de obter dados importantes tendo em vista os objetivos da pesquisa. A entrevista acontecerá no mês de julho a setembro de 2023, em horário comercial, previamente agendado, de acordo com a disponibilidade do (da) Senhor(a) e da

pesquisadora, única pessoa responsável e autorizada a realizar a entrevista. Asseguramos ao participante a discricção no ato da entrevista, bem como o sigilo total das identidades fornecidas.

As informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa. Caso as informações sejam consideradas úteis para outros estudos, o(a) Senhor(a) será procurado novamente para autorizar o uso.

A pesquisa não oferece riscos à integridade física e/ou moral dos colaboradores.

No entanto caso ocorra constrangimento em uma ou mais questões, o participante pode recusar-se a respondê-las ou cancelar sua participação na pesquisa. O cancelamento poderá ser solicitado a qualquer instante, mediante solicitação direta à pesquisadora, sem a intercorrência de qualquer ônus.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar.

Este documento que você vai assinar contém 2 páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min. na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável: _____

Assinatura: _____

Eu, Vanilda Silva Lippert, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante (e/ou responsável).

Assinatura do pesquisador _____

Foz do Iguaçu, PR, _____ de _____ de 2023.