

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

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL I, NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO - PR ENTRE OS
ANOS DE 2013 E 2022: APORTES TEÓRICOS E LEGAIS.**

VALDICLÉIA APARECIDA CASTRO BERNARDI

VALDICLÉIA APARECIDA CASTRO BERNADI

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL I, NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO - PR ENTRE OS
ANOS DE 2013 E 2022: APORTES TEÓRICOS E LEGAIS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Sociedade Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Orientador (a): Prof. Dra. Sueli Ribeiro Comar

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

BERNARDI, VALDICLÉIA APARECIDA
POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL I, NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO - PR ENTRE
OS ANOS DE 2013 E 2022: APORTES TEÓRICOS E LEGAIS. /
VALDICLÉIA APARECIDA BERNARDI; orientadora SUELI RIBEIRO
COMAR. -- Francisco Beltrão, 2024.
148 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2024.

1. Formação continuada de professores. 2. Neoliberalismo.
3. Saberes Docentes. I. COMAR, SUELI RIBEIRO, orient. II.
Título.

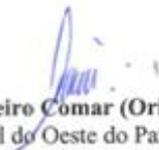
FOLHA DE APROVAÇÃO

VALDICLÉIA APARECIDA CASTRO BERNARDI

TÍTULO DO TRABALHO: POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I, NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO – PR ENTRE OS ANOS DE 2013 E 2022: APORTES TEÓRICOS E LEGAIS

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

COMISSÃO EXAMINADORA



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



Caroline Machado Cortelini Conceição
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Documento assinado digitalmente
 **NEIDE DA SILVEIRA DUARTE DE MATOS**
Data: 24/10/2024 21:31:20-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>
Neide da Silveira Duarte Matos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Cascavel)

Documento assinado digitalmente
 **SARA ESTHER DIAS ZARUCKI TARAC**
Data: 28/10/2024 08:52:43-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Sara Esther Dias Zarucki
Universidade Federal de Alfenas

Francisco Beltrão, 21 de outubro de 2024

*Dedico esta dissertação a Deus, que esteve ao meu lado em todos os momentos, me guiando e fortalecendo durante essa jornada.
Ao meu esposo, pelo apoio incondicional, paciência e incentivo, sendo meu alicerce em cada desafio.
Ao meu filho, por compreender minhas ausências e me inspirar diariamente a continuar lutando pelos meus sonhos.
E à minha orientadora, que, mesmo em meio às suas próprias dificuldades, não mediu esforços para me orientar com sabedoria e dedicação. Sou imensamente grata por sua presença e ensinamentos.*

Agradecimentos

Ao longo destes anos de mestrado, repletos de estudo, sacrifícios e dedicação, meu coração transborda de gratidão por tantas pessoas que foram essenciais para tornar este sonho uma realidade. Através destas palavras sinceras, procuro expressar um pouco da imensa importância que todas elas têm na minha vida e o quanto contribuíram para essa conquista.

Aos meus pais, Valdir Castro (In memoriam) e Maria Inês Castro, meu mais profundo agradecimento. Vocês oraram por mim e sonharam meus sonhos muito antes de mim. Sempre acreditaram no meu potencial, me incentivando a lutar por cada desejo, me apoiando em todos os momentos. O amor incondicional de vocês foi a base que me deu forças para continuar, e sou eternamente grata por todo o carinho, pela fé inabalável em mim e por sempre estarem ao meu lado, mesmo à distância, inclusive você, pai, que está no céu.

Ao meu amado esposo, Ricardo S. Bernardi, e ao meu querido filho, Bernardo Castro Bernardi, que foram meu alicerce inabalável e refúgio nos dias mais intensos. Vocês me sustentaram com tanto amor, paciência e compreensão, especialmente nos momentos em que precisei me afastar ou dedicar mais tempo aos estudos. Sem vocês, essa jornada não teria sido a mesma. Minha gratidão eterna por serem a base do meu equilíbrio e felicidade.

Minha gratidão especial à Prof.^a Dra. Sueli R. Comar, não apenas minha orientadora, mas também uma pessoa querida e muito especial, que com sua dedicação incansável, guiou cada passo deste caminho. Sua generosidade ao sacrificar seus momentos pessoais para me orientar e ajudar, muitas vezes além do necessário, foi essencial. Obrigada por acreditar em mim, por confiar em meu trabalho e por ser uma luz que iluminou meus dias mais desafiadores. Sua presença e orientação fizeram toda a diferença.

Também não poderia deixar de agradecer às minhas amigas e colegas de trabalho, Elis Calegari, Simone Padilha e Mariane Bertoneceli. Vocês estiveram sempre ao meu lado, me apoiando, torcendo e incentivando a seguir em frente. Nos momentos em que precisei de ajuda, seja com sugestões, revisões ou simplesmente com uma palavra de apoio, vocês estavam lá. Sou imensamente grata pela amizade e pela força de vocês que me ajudou a concretizar este projeto.

Aos professores Dra. Caroline Corteline Conceição, Dra. Sara Esther Dias Zarucki Tabac e Dra. Neide da Silveira Duarte de Matos, que gentilmente contribuíram com sua sabedoria e sugestões nas etapas de qualificação e defesa deste trabalho, meu sincero

agradecimento. O olhar atento e as valiosas sugestões de cada uma foram fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa.

E, por fim, o agradecimento mais importante de todos: a Deus, que esteve ao meu lado em cada passo desta caminhada. Sua presença me guiou, iluminou meus caminhos e me deu forças para superar cada desafio. Obrigada, Senhor, pela fé inabalável que sustentou minhas decisões e por me abençoar com tanto amor, muito além do que eu poderia merecer. Sem Tua mão divina, nenhuma dessas conquistas seria possível.

Resumo

BERNARDI, Valdicléia Aparecida Castro. Política de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental I, no Município de Francisco Beltrão – PR entre os anos de 2013 e 2022: Aportes Teóricos e Legais. Ano 2024. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

O objetivo principal para a pesquisa é analisar a política de formação continuada de professores do ensino fundamental I, no município de Francisco Beltrão – PR, entre os anos de 2013 e 2022, com ênfase em aspectos teóricos e práticos. Os objetivos específicos estruturam os capítulos desta dissertação e podem ser descritos como: compreender a reforma do Estado e da educação pela via neoliberal e sua complexa disputa de agendas, assim como os desdobramentos na formação de professores; identificar os saberes conceituais e práticos necessários à formação continuada e construção da identidade docente; e analisar a política de formação continuada de professores do Ensino Fundamental I no Município, no recorte temporal analisado, observando seus limites e perspectivas. As questões problematizadoras são: Em que medida a formação continuada oferecida em Francisco Beltrão possibilita a construção de uma identidade docente? Quais são as necessidades formativas na etapa do Ensino Fundamental? Os processos formativos consideram a indissociabilidade entre teoria e prática? Há um caminho histórico de continuidade nas formações, ou são pontuais? A política de formação do município atende apenas as exigências do mercado ou contempla as demandas educacionais de forma contextualizada? Adotamos uma abordagem qualitativa, pois esta permite uma riqueza de detalhes descritivos por meio de informações coletadas em documentos oficiais que regulamentam e descrevem as formações de professores, além da análise de dados sobre as políticas do município. A estrutura da dissertação é composta por três capítulos que se entrelaçam em termos teóricos e argumentativos. No primeiro capítulo, intitulado “Reforma do Estado e da educação pela via neoliberal: uma complexa disputa de agendas”, as discussões se voltam para a compreensão de como as agendas neoliberais têm moldado as práticas de formação de professores e as estruturas educacionais locais, considerando os diferentes atores envolvidos, os interesses em jogo e as implicações dessas mudanças para a qualidade da educação e o papel dos professores nesse contexto. O segundo capítulo, intitulado “Saberes Conceituais: Expectativas para a Formação Continuada e Identidade Docente”, discute o conhecimento teórico e conceitual necessário aos professores ao longo de sua formação, além das expectativas para a formação docente continuada, que envolve a busca por atualização constante em novas teorias, práticas pedagógicas e tecnologias educacionais. Processos que constituem a identidade docente, seus valores e práticas, pois a formação continuada fortalece essa identidade, permitindo aos educadores desenvolverem uma compreensão mais ampla e contextualizada de seu papel na sociedade e na formação dos alunos. No último capítulo, aprofundaremos os “Aspectos Teóricos e Legais da Política de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental I no Município de Francisco Beltrão, entre os anos de 2013 e 2022”. Nesta fase da pesquisa, nos debruçamos sobre os documentos oficiais que estabelecem e descrevem os programas de formação de professores, além de realizar uma análise dos dados relativos aos processos de formação no município. Nossa hipótese é que esses documentos permitirão um olhar abrangente sobre as políticas e práticas de formação continuada de professores em Francisco Beltrão ao longo da última década.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Neoliberalismo. Saberes Docentes.

BERNARDI, Valdicléia Aparecida Castro. Continuing Education Policy for Elementary School Teachers in the Municipality of Francisco Beltrão – PR between 2013 and 2022: Theoretical and Legal Contributions. Year 2024. Dissertation (Master's) – Graduate Program in Education – Master's, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

Abstract

The main objective of this research is to analyze the policy of continuing education for elementary school teachers in the municipality of Francisco Beltrão – PR, between 2013 and 2022, with an emphasis on theoretical and practical aspects. The specific objectives structure the chapters of this dissertation and can be described as: understanding the neoliberal reform of the State and education and its complex agenda disputes, as well as its impacts on teacher training; identifying the conceptual and practical knowledge necessary for continuing education and the construction of teacher identity; and analyzing the continuing education policy for elementary school teachers in the municipality during the analyzed period, observing its limits and perspectives. The research questions are: To what extent does the continuing education offered in Francisco Beltrão enable the construction of a teacher identity? What are the training needs at the elementary school level? Do the training processes consider the inseparability between theory and practice? Is there a historical path of continuity in the training programs, or are they isolated efforts? Does the municipality's training policy only meet market demands, or does it address educational needs in a contextualized manner? We adopted a qualitative approach, as it allows for a richness of descriptive detail through information collected from official documents that regulate and describe teacher training, as well as data analysis on the municipality's policies. The structure of the dissertation consists of three chapters that intertwine in terms of theory and argumentation. The first chapter, titled “State and Education Reform via Neoliberalism: A Complex Agenda Dispute”, focuses on understanding how neoliberal agendas have shaped teacher training practices and local educational structures, considering the different stakeholders involved, the interests at play, and the implications of these changes for the quality of education and the role of teachers in this context. The second chapter, titled “Conceptual Knowledge: Expectations for Continuing Education and Teacher Identity”, discusses the theoretical and conceptual knowledge required by teachers throughout their training, as well as expectations for ongoing teacher education, which involves the continuous pursuit of updates in new theories, pedagogical practices, and educational technologies. These processes contribute to the formation of teacher identity, their values, and practices, as continuing education strengthens this identity, allowing educators to develop a broader and more contextualized understanding of their role in society and in student development. In the final chapter, we delve into the “Theoretical and Legal Aspects of the Continuing Education Policy for Elementary School Teachers in the Municipality of Francisco Beltrão between 2013 and 2022”. In this phase of the research, we examined official documents that establish and describe teacher training programs, in addition to analyzing data related to the training processes in the municipality. Our hypothesis is that these documents will provide a comprehensive view of the policies and practices of continuing education for teachers in Francisco Beltrão over the past decade.

Keywords: Continuing teacher education. Neoliberalism. Teacher knowledge.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Identificação dos acadêmicos sujeitos da pesquisa	80
Tabela 2 - Identificação dos docentes sujeitos da pesquisa.....	80
Tabela 3 - Tempo de atuação no Ensino Superior dos docentes sujeitos da pesquisa	80
Tabela 4 – Formações oferecidas pela SMEC de 2013 a 2016 – Categoria 2º ciclo.....	100
Tabela 5 - Formações oferecidas pela SMEC de 2013 a 2016 – Categoria Alfabetização	101
Tabela 6 - Formações oferecidas pela SMEC de 2013 a 2016 – Categoria Currículo.....	103
Tabela 7 - Formações oferecidas pela SMEC de 2013 a 2016 – Categoria Educação Especial	104
Tabela 8 - Formações oferecidas pela SMEC de 2013 a 2016 – Categoria Educação Infantil	104
Tabela 9 - Formações oferecidas pela SMEC de 2013 a 2016 – Categoria Profissionalização Docente/Gestão.....	105
Tabela 10 - Formações oferecidas pela SMEC de 2013 a 2016 – Categoria Tecnologia e Inovação.....	108
Tabela 11 - Formações oferecidas pela SMEC de 2017 a 2022 – Categoria 2º Ciclo	115
Tabela 12 - Formações oferecidas pela SMEC de 2017 a 2022 – Categoria Alfabetização ..	116
Tabela 13 - Formações oferecidas pela SMEC de 2017 a 2022 – Categoria Tecnologia e Inovação.....	117
Tabela 14 - Formações oferecidas pela SMEC de 2017 a 2022 – Categoria Currículo	118
Tabela 15 - Formações oferecidas pela SMEC de 2017 a 2022 – Categoria Educação Especial	121
Tabela 16 - Formações oferecidas pela SMEC de 2017 a 2022 – Categoria Educação Infantil	122
Tabela 17 - Formações oferecidas pela SMEC de 2017 a 2022 – Categoria Neurociência ...	124
Tabela 18 - Formações oferecidas pela SMEC de 2017 a 2022 – Categoria Profissionalização Docente/Gestão.....	124

LISTA E QUADROS

Quadro 1- Resultado da busca realizada na BDTD/IBICT.	29
Quadro 2 - Regiões do país onde encontramos pesquisas.	29
Quadros 3 - Classificação dos saberes docentes por Selma Pimenta (1999).....	77
Quadros 4 - Classificação dos saberes docentes segundo Saviani (1996).....	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem representando a localização do Município de Francisco Beltrão - PR no país e no estado.	21
Figura 2 - Imagens geradas pelo Aplicativo Google Earth da localização do Município de Francisco Beltrão no Brasil e no Paraná.....	21
Figura 3 - Nuvem de palavras a partir dos objetivos das pesquisas utilizadas.....	32
Figura 4 – Categorias encontradas na pesquisa	99
Figura 5 - Análise das palavras que mais apareceram no conteúdo das formações de 2013 a 2016	114
Figura 6 - Análise das palavras que mais apareceram no conteúdo das formações de 2017 a 2023	130
Figura 7 - Comparativo de carga horária das formações.....	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Produção Acadêmica Stricto Sensu (Teses e Dissertações).....	30
Gráfico 2 - Produções acadêmicas por Regiões	30
Gráfico 3 - Metodologia	31
Gráfico 4 – Formações oferecidas pela Secretaria de Educação Municipal entre os anos de 2013 e 2016	110
Gráfico 5 – Formações Continuidas oferecidas pela Secretaria de Educação de 2017 a 2022	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Fundo Monetário Internacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições do Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MTD-BR	Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Programa Institucional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PR	Paraná
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul



UFPR

Universidade Federal do Paraná

UFRN

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNILASALLE

Universidade La Salle

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Aportes estruturais e metodológicos	22
Estado do conhecimento.....	27
Apresentação da estrutura da pesquisa	32
1. REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO PELA VIA NEOLIBERAL: UMA COMPLEXA DISPUTA DE AGENDAS	35
1.1 Neoliberalismo e o projeto de reforma do estado: considerações contextuais	35
1.2 A reforma da educação sob a face do neoliberalismo e as aproximações com a política de formação de professores	45
2. SABERES DA DOCÊNCIA: EXPECTATIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	58
2.1 Em busca do conceito de formação docente.....	59
2.2 Formação inicial e formação continuada: revendo as especificidades dos conceitos	61
2.3 A práxis na formação continuada de professores: teoria e prática como processos indissociáveis.....	68
2.4 Identidade docente: por que ainda é importante discutir sobre ela?.....	72
2.5 Saberes necessários à docência.....	76
3. ASPECTOS TEÓRICOS E LEGAIS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I, NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO ENTRE OS ANOS DE 2013 E 2022	85
3.1 Formação continuada de professores: considerações históricas.....	86
3.2 Programas de formação continuada nos entes federados	87
3.3 Legislação municipal voltada para formação continuada.....	96
3.4 Ações de formação continuada entre os anos de 2013 e 2022: uma análise do perfil teórico, limites e perspectivas.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	140

INTRODUÇÃO

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
-Me ajuda a olhar!
Eduardo Galeano (2002)*

Na perspectiva de analisar a trajetória das políticas de formação, tomo a liberdade de realizar uma descrição de elementos significativos da minha formação e atuação profissional, com a finalidade (agora como pesquisadora) de apontar pontos de convergência nesse percurso e, por constituírem também a identidade de inúmeros professores que vivenciaram processos semelhantes.

Minha história na docência inicia-se no ano 2000, na rede municipal de Palmas - PR, após a conclusão do curso de nível médio Magistério. Naquele momento, conciliava atividades de docência e a graduação de Licenciatura em Física. A única experiência que eu tinha até então eram os estágios realizados no Magistério, visto que o cursei em virtude do incentivo de minha mãe, que sempre foi professora, inclusive minha alfabetizadora.

No ano de 2004 já formada na graduação, estabeleci residência em Francisco Beltrão - PR e na busca por um emprego comecei a trabalhar em uma escola particular, no Colégio Nossa Senhora da Glória. Nesse momento, atuei como professora da disciplina de Matemática do Ensino Fundamental II (da 5^a a 8^a séries – assim denominadas no período). “Costumo dizer que foi a partir dessa experiência que ‘adquiri saberes pedagógicos fundamentais à minha formação’.” Pois a experiência na docência e as contribuições que ali vivi fortaleceram minhas bases profissionais.

Seguindo a trajetória cronológica como professora, em 2006, através do Processo Seletivo - PSS da rede estadual, passei, concomitantemente, a lecionar a disciplina de Física no Ensino Médio, onde geralmente completava a carga horaria de 40 horas semanais.

Em 2010 deixei a escola particular e assumi o concurso público na rede municipal de Francisco Beltrão - PR, nesse momento realmente iniciou minha experiência com a docência nos anos iniciais. Foram muitos desafios, mas busquei desenvolver meu trabalho

de maneira comprometida com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem realizado com meus alunos nessa função desafiadora.

A rotina semanal de 40 horas da rede estadual e 20 horas na rede municipal acarretou uma sobrecarga emocional. Foi então que em 2016 motivada por esse cansaço, a vida me levou a trilhar novos caminhos: a venda direta¹. Nesse local me encontrei, levava beleza e autoestima às mulheres, meu trabalho era reconhecido com prêmios e viagens assim, com as vantagens financeiras optei em deixar as aulas da rede estadual ficando apenas com 20 horas semanais, nos anos iniciais na rede municipal. Mesmo tendo outra função nunca deixei de me dedicar às atribuições exercidas na escola e de buscar aperfeiçoamento.

Hoje, como professora da rede municipal de ensino de Francisco Beltrão, desempenho uma função de gestão. Nesse contexto, pude conhecer mais de perto a organização dos processos formativos e avaliativos implementados através das políticas públicas, nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

Diante disso, identifiquei que esses processos, em determinadas situações, não são utilizados adequadamente para o aprimoramento do ensino e aprendizagem. Assim, senti a necessidade de aperfeiçoar meus conhecimentos, e para isso elegi como objeto dessa pesquisa, a investigação sobre os aspectos teóricos e legais da política de formação continuada de professores do Ensino Fundamental I, no município de Francisco Beltrão – PR entre os anos de 2013 e 2022. O recorte temporal da pesquisa compreende duas gestões municipais distintas: a do Senhor Antonio Cantelmo Neto e a do Senhor Cleber Fontana, atual gestor. A escolha deste período se justifica pela relevância das políticas educacionais implementadas durante essas administrações e o impacto direto que tiveram na formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I no município de Francisco Beltrão - PR. Ao analisar esses dois períodos, a pesquisa busca identificar se houve continuidade ou mudanças significativas nas políticas de formação continuada, e como essas iniciativas atenderam às necessidades dos saberes necessários para os docentes e contribuíram para a construção de uma identidade docente sólida. Esse recorte temporal permite uma análise

¹ Venda direta na empresa Mary Kay. Fundada em 1963 em Dallas nos Estados Unidos pela senhora Mary Kay Ash, tendo como objetivo mudar e enriquecer a vida das mulheres naquela época. Hoje empresa Mary Kay é mundialmente conhecida, está presente em mais de 60 países e no Brasil a empresa cresce exponencialmente a 25 anos. Levando o legado de sua fundadora, transformando a vida de milhares de consultoras e consultores de beleza independentes, desfilando pelas ruas do País mais de mil carros cor rosa sendo este, um ícone de representatividade da marca.

abrangente e comparativa, possibilitando compreender a dinâmica das políticas públicas educacionais e seu efeito na prática docente ao longo de uma década. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para potencializar cada vez mais as formações no sentido de instrumentalizar os docentes com aportes teóricos e práticos na sua atuação. Afinal, teoria e prática são processos indissociáveis, tornando-se *práxis*².

De modo insistente, reitero que as inquietações que me levam a adentrar nesse campo de investigação estão relacionadas à minha *práxis*, ou seja, à minha experiência enquanto docente. Foi a partir da análise desse entorno que essas inquietações me impulsionaram a seguir esse caminho, feito de conquistas, frustrações, mas também de muita esperança³ na educação, apesar das desumanas políticas neoliberais que, como *espectro*, nos rondam diariamente.

Durante os doze anos em que estive vinculada à rede municipal de Francisco Beltrão - PR, atuando como docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, na maioria desses anos com o segundo ciclo⁴, apresento minha memória afetiva da docência, as experiências vividas e as formações continuadas de que participei. Esses movimentos instigaram questionamentos e curiosidades que me direcionaram a entender como ocorrem os processos de formação continuada, como são planejados, quais os seus objetivos e se são verticalizados ou pensados a partir das necessidades e especificidades do município. De que maneira essas formações são oferecidas aos professores da rede e como atendem às expectativas, colaborando de maneira satisfatória para a evolução da prática docente em sala de aula?

Levando-se em consideração, entre outros aspectos: a viabilidade prática dos professores em relação às exigências da formação; a eficácia das estratégias de concepção e implementação da formação continuada; a relação das diretrizes e padronizações com as práticas em sala de aula; a comparação entre as diretrizes nacionais/estaduais e as necessidades específicas da cidade de Francisco Beltrão. Esses e tantos outros argumentos

² Saviani (2017, p.10), afirma que *práxis* é um conceito frequentemente considerado como sinônimo de prática, em sentido próprio é um conceito dialético que sintetiza, na forma de superação, os dois elementos contrários representados pela teoria e pela prática. Nesse sentido, a *práxis* pode ser definida como atividade humana prática fundamentada teoricamente.

³ Aqui faço referência ao verbo esperar-se de Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Esperança”. Ed: Paz e Terra, 1992.

⁴ Na rede municipal de Francisco o Ensino Fundamental I encontra-se organizado sob a forma de Ciclo, sendo que os três primeiros anos compõem o Primeiro Ciclo e os dois últimos anos compõem o Segundo Ciclo.

despertaram o interesse em cursar uma pós-graduação *stricto sensu*, na direção de aprofundar a pesquisa.

Neste sentido, encontrei na linha de pesquisa “Sociedade, Conhecimento e Educação” subsídios importantes para o desenvolvimento da pesquisa voltada a análise, compreensão e proposição de caminhos possíveis para entender se acontece a efetivação ou implementação dos processos formativos pautados em políticas públicas que levem em consideração as necessidades identificadas em cada contexto, uma vez que o cenário atual se mostra deficitário em relação ao atendimento e suporte à formação de professores.

Conforme Gatti e Barreto (2009), a formação continuada de professores no Brasil enfrenta desafios significativos, incluindo a falta de recursos, a fragmentação dos programas e a desconexão entre a formação oferecida e as necessidades reais dos professores. Esses fatores comprometem, sobremaneira uma matriz de formação mais conjuntural no sentido de atender a prática docente.

Quando iniciei o processo de mestrado, e aqui chamo a citação exposta no início da introdução, porque eu desejei, justamente, poder “olhar esse mar” por vezes revoltado da educação. Por isso outras inquietações foram agregadas em relação ao objeto de pesquisa, leituras diversas e estudos que discorriam sobre o tema pretendido, conversas e questionamentos com colegas e com minha orientadora sobre a formação de professores no Ensino Fundamental I. Esse movimento possibilitou novos questionamentos sobre como acontece a implementação das políticas educacionais para a formação de professores, desta etapa da educação básica, bem como, o modo como estão sendo apresentadas, se são consideradas as particularidades e necessidades dos professores e alunos de cada ano, as particularidades do município ou do estado.

Ainda nesse movimento de construir e consolidar o objeto de pesquisa, refleti sobre qual tem sido o impacto destas formações continuadas na prática do professor em sala de aula, do mesmo modo que, se através delas pode se considerar a constituição de um caminho para uma educação de boa qualidade nas escolas municipais. Este processo de reflexão me direcionou a diferentes olhares desse tecido social chamado educação, que necessita de boniteza, apesar da atualidade tão paradoxal.

Reitero que, ao longo da trajetória como docente dedicada à educação pública da rede municipal de Francisco Beltrão - PR, participei de muitas formações continuadas e, neste processo, percebia que lacunas e avanços eram pontos presentes. No entanto, eu não tinha condições de elaborar uma análise mais conjuntural dessa política. Por isso muitas

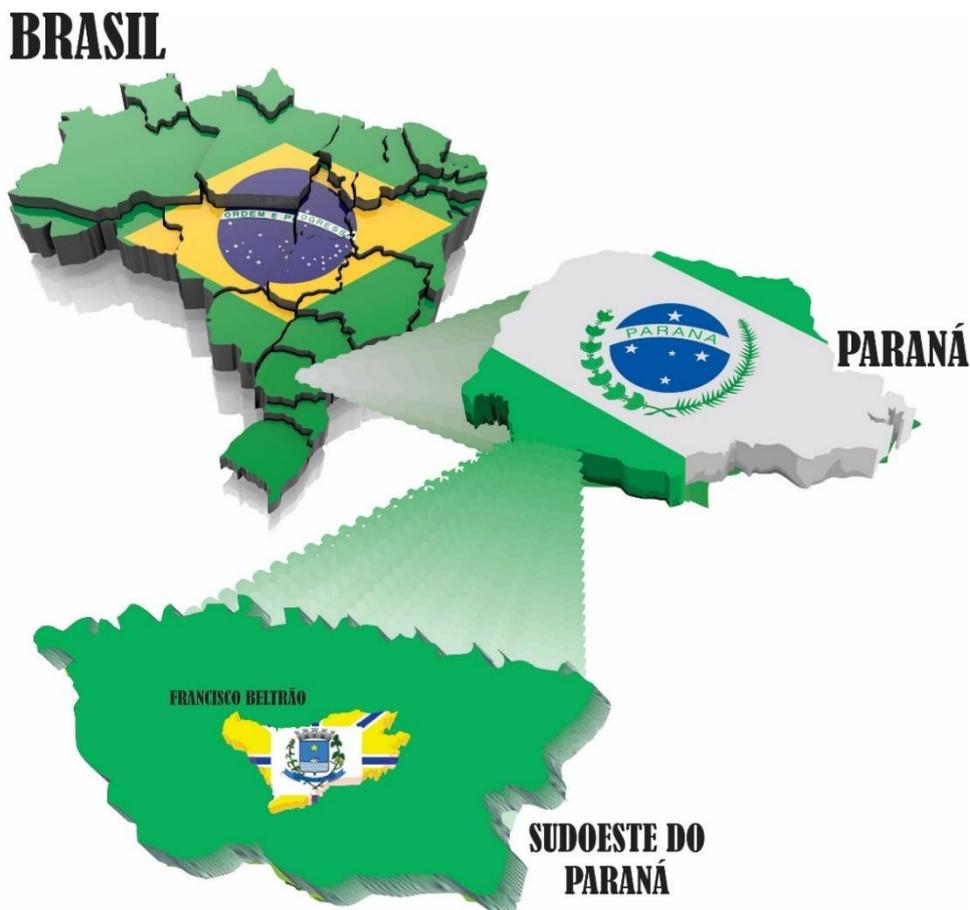
vezes o senso comum levou-me a pensar que o limite estava na gestão ou na falta de interesse dos próprios docentes. Sentia que a formação por vezes fragmentada e desintegrada, limitava o processo contínuo de desenvolvimento de competências docentes. Também o direcionamento dos temas me fazia acreditar que algumas áreas eram mais valorizadas que outras, com tendências emergentes em termos de desenvolvimento tecnológico e desenvolvimento pedagógico. Finalmente, eu desejava mais contextualização das políticas e programas de capacitação com base nas necessidades e realidades locais de Francisco Beltrão e seus docentes.

Os caminhos trilhados até aqui, geraram inquietações que colaboraram de alguma forma para a escolha da temática desta pesquisa. Ademais, quando refletimos sobre os desafios enfrentados pelos professores na atualidade, tal fenômeno precisa ser analisado na sua conjuntura política, econômica e ideológica, ligadas, sobremaneira ao mundo do trabalho e suas especificidades. Também o feitiço conceitual revela o *rol* de elementos a ser analisado, porque há uma tendência em dicotomizar os aspectos teóricos e práticos, processos que não podem ser separados no campo educacional e formativo dos sujeitos.

Feitas essas considerações na qual expus, brevemente, minha trajetória e os desafios que ela trouxe, tomo a liberdade de apresentar o município de Francisco Beltrão, por ser o *locus* espacial da pesquisa e compor-se por uma mesorregião articulado com mais de 42 municípios.

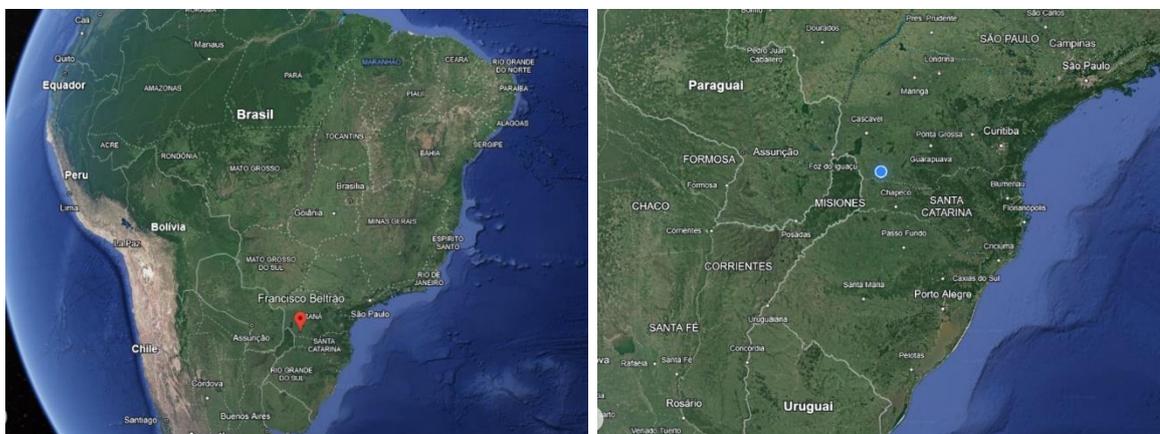
Situado no estado do Paraná, na região Sul do Brasil. Localizado a aproximadamente 550 km da capital Curitiba (figuras 1 e 2), a cidade se destaca como um importante polo regional no sudoeste paranaense. Com uma população estimada em cerca de 101 mil habitantes, conforme dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Francisco Beltrão tem se consolidado como um centro de desenvolvimento econômico e social na região.

Figura 1 - Imagem representando a localização do Município de Francisco Beltrão - PR no país e no estado.



Fonte: Bernardi, 2024

Figura 2 - Imagens geradas pelo Aplicativo Google Earth da localização do Município de Francisco Beltrão no Brasil e no Paraná.



Fonte: <http://earth.google.com/>, 2024

Historicamente, Francisco Beltrão foi fundado em 1950 e, desde então, experimenta um processo contínuo de crescimento e modernização. A economia local é diversificada, com ênfase no setor agropecuário, especialmente na produção de soja, milho e leite. Além do desenvolvimento econômico, o município de Francisco Beltrão também investiu significativamente em sua infraestrutura educacional, refletindo o compromisso com o futuro das novas gerações.

No âmbito educacional, Francisco Beltrão tem se empenhado em aprimorar a qualidade da educação oferecida em suas escolas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. A gestão educacional local, marcada por esforços significativos na implementação de políticas públicas e programas que visam a melhoria da infraestrutura educacional e a formação continuada de professores. Neste contexto, destaca-se a análise das formações de professores realizadas entre 2013 e 2022, que reflete as mudanças e tendências na abordagem pedagógica e nas necessidades formativas dos educadores.

A análise das formações de professores em Francisco Beltrão, especificamente no período de 2013 a 2022, permite compreender as dinâmicas e os desafios enfrentados pelo município na capacitação e no desenvolvimento profissional de seus educadores. Examinar os temas abordados nas formações, a frequência de suas ocorrências e a evolução ao longo dos anos podem revelar as necessidades emergentes no contexto educacional local, bem como os avanços e as áreas que ainda demandam atenção, contribuindo para o aprimoramento contínuo da qualidade da educação no município e para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Feita a apresentação, caminhamos para a questão metodológica utilizada para explorar o objeto central eleito para essa dissertação. As pesquisas de Netto (2011) nos trazem segurança para afirmar que a explicação de um fenômeno na área da educação ou um objeto de pesquisa a ser estudado, exige que consideremos suas determinações econômicas, sociais, políticas, culturais. Esse exercício traz para o campo do pensamento objetivo a materialidade real: “[...] mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz em pensamento, a essência do objeto que investiga” (p.22).

Aportes estruturais e metodológicos

O aporte estrutural elege como objetivo principal para a pesquisa a análise sobre a política de formação continuada de professores do ensino fundamental I, no município de

Francisco Beltrão - PR entre os anos de 2013 e 2022, enfatizando aspectos teóricos e práticos.

Os objetivos específicos desenham os capítulos expostos nessa dissertação e podem ser descritos como:

- Compreender a reforma do Estado e da educação pela via neoliberal e sua complexa disputa de agendas, bem como os desdobramentos sobre a formação de professores;
- Identificar os saberes conceituais e práticos necessários para uma sólida formação continuada e construção da identidade docente;
- Analisar a política de formação continuada de professores do Ensino Fundamental I, no Município de Francisco Beltrão entre os anos de 2013 e 2022, seus limites e perspectivas.

Como questões problematizadoras, tem-se: em que medida a formação continuada oferecida em Francisco Beltrão possibilita a construção de uma identidade docente? Quais são as necessidades formativas na etapa de ensino fundamental? Os processos formativos garantem a indissociabilidade entre teoria e prática? Existe um caminho histórico formativo continuado, ou são pontuais? A política de formação do município atende apenas as exigências do mercado, ou considera o entendimento conjuntural das demandas educacionais.

Em relação as hipóteses de pesquisa, que consiste numa antecipação das respostas as questões problematizadoras, colocadas acima, indicamos: o contexto neoliberal influencia a política de formação continuada no Brasil para a educação básica; a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I, no município de Francisco Beltrão - PR entre os anos de 2013 a 2022 forma parcialmente os saberes necessários e a construção da identidade docente como matriz formativa.

Lembrando que o estudo sobre os programas de formação continuada promovidos no município revelarão a integração ou desconexão entre teoria e prática pedagógica, processo que pode afetar o desenvolvimento profissional dos professores, como apontam os estudos de Freitas (2007), Pimenta (2009), Cunha (2013) e Saviani (1996), entre outros.

No que se refere especificamente à metodologia, esta constitui-se em uma análise documental e bibliográfica, baseada em livros, periódicos e artigos científicos relacionados ao tema. Esse estudo de referenciais teóricos permite ampliar a visão sobre a temática da formação docente.

Voltando a análise de documentos, segundo (LÜDKE e ANDRÉ 1986, *apud* CAULLEY, 1981) identifica a autenticidade nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse.

Na mesma vertente, de exame de dados, Bardin (2016) nos convida a refletir que a análise documental,

[...] tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) (p. 51).

Apreendemos assim, que a análise documental é um meio de representar o conteúdo de um documento de modo diferente do original, de forma que facilite a consulta e compreensão; “[...] a análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados” (BARDIN, 2016, p. 51).

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, considerando a riqueza de detalhes descritivos e sua importância para entender os fenômenos sociais e educacionais do município. Através de informações coletadas em documentos oficiais que regulamentam e descrevem as formações de professores, bem como a análise de dados no município referentes aos processos de formação. Essa abordagem proporcionará uma análise crítica dos fenômenos sociais, políticos e econômicos que estruturam o objeto de pesquisa, cujas categorias iniciais de investigação incluem as “políticas públicas de educação e a formação continuada de professores”.

Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p.11) apontam que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. As autoras asseveram que os dados coletados são predominantes descritivos, pela riqueza de aspectos apresentados, sendo que “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (p. 12), buscando por uma análise de dados indutiva, sem preocupar-se com a evidência.

É importante ressaltar que a metodologia utilizada teve o intuito de agrupar diferentes estratégias de investigação que partilham de determinadas características, rica em detalhes descritivos relativos a pessoas, locais, conversas e tratamentos estatísticos. Este método pretende enxergar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As autoras ainda chancelam, cientificamente, esta metodologia destacando cinco características básicas que configurariam esse tipo de pesquisa:

1. As pesquisas qualitativas têm um ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Contribuindo com as particularidades acima destacadas, esta forma de desenvolver o estudo é relevante para este objeto de pesquisa porque “envolve a obtenção de dados descritivos, adquiridos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Concordamos com os apontamentos de Bardin (2016, p. 142), que a pesquisa qualitativa é caracterizada pelo “[...] fato de a “inferência” – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), e não sobre a frequência da sua aparição [...]”; embora a autora destaque que uma “análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação” (BARDIN, 2016, p. 142), visto que o importante é o índice e não a quantidade de índices. Na mesma perspectiva, Bogdan e Biklen (1994), indicam,

Esta abordagem é útil em programas de formação de professores porque oferece aos futuros professores a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tornarem-se mais autoconscientes acerca dos seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes face aos estudantes, diretores e outras pessoas (p. 287).

Também de caráter documental, os materiais selecionados estão ancorados em dois aspectos principais: teóricos e práticos. Especificamente do campo teórico temos: Legislação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica), Pareceres (Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre formação de professores, Pareceres do Conselho Estadual de Educação do Paraná), Artigos Científicos publicados em Revistas acadêmicas e Especializadas e as Diretrizes Nacionais

para Formação de Professores (Resoluções do Conselho Nacional de Educação sobre formação inicial e continuada de professores). Referente aos que se aproximam das práticas formativas e suas metodologias contemplamos, identificação das formações e seus aspectos conceituais do ano de 2013 a 2022, analisando atas de registros internos da Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão – PR que relatam o histórico das formações realizadas neste período e nos certificados emitidos pela secretaria municipal de educação.

A análise dos referidos materiais, no que compete a metodologia investigativa ocorrerá face a três etapas especificadas pelos estudos de Bardin (2016):

1. Pré-análise

Esta etapa tem por objetivo a organização e sistematização dos documentos para a análise de conteúdo. Para iniciar essa fase a partir do que foi coletado, alguns passos são indispensáveis: a) leitura flutuante dos materiais para ver do que se trata; b) escolher os documentos que serão analisados *a priori*; c) constituir o *corpus documental* com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; d) formular hipóteses e objetivos; e) preparação do material.

2. Exploração do material

Nessa fase, teremos a:

- Codificação do material: deve ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto (palavra, tema, objeto, personagem, acontecimento ou documento), após serão numerados de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente, ou através da presença (ou ausência), frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e coexistência.
- Categorização do material que seguirá os seguintes critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo.

3. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação que pode ser feita por meio de inferências que fundamentam o estudo, trata-se de um processo o indutivo.

Nesta etapa de interpretação dos resultados não se deve buscar evidências que comprovem hipóteses ou categorias definidas *a priori*. As abstrações se consolidam pela manipulação rigorosa dos dados, num movimento de baixo para cima. Essa não definição de questões formuladas antecipadamente, não significa a inexistência de um quadro teórico que fundamente/oriente a coleta e análise de dados, segundo Lüdke e André (1986), “O processo é como um funil: no início, questões ou focos de interesses amplos, que no final se tornam diretos e específicos” (p. 13).

Obviamente, não basta trazer questionamentos e pensar no objeto dessa pesquisa de modo singular, pois há no cenário mundial inúmeras pesquisas e agendas ligadas a formação de professores. Assim, no sentido de comprovar o ineditismo do estudo buscamos no Estado do Conhecimento, os passos teóricos percorridos por outros pesquisadores, visando avançar e contribuir cada vez mais para a formação de professores.

Estado do conhecimento

Frente à caracterização do objeto de pesquisa, que analisa os aspectos teóricos e legais da política de formação continuada de professores do ensino fundamental I, no município de Francisco Beltrão - PR entre os anos de 2013 e 2022, foi realizada uma busca bibliográfica no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações visando compor o referencial teórico desse estudo.

Esta análise foi direcionada pela minha orientadora e o aprofundamento e detalhamento de algumas categorias foram consolidados, pelo aprendizado na disciplina de “Docência no Ensino Superior”⁵.

A seleção e análise dos estudos já desenvolvidos dentro desta temática, trata-se de uma estratégia cientificamente validada. Sua relevância é descrita por Morosini e Fernandes (2014), que denominam este levantamento de documentos publicados sobre determinado assunto, como “Estado do Conhecimento”, consistindo este

identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Nessa perspectiva, o “Estado do Conhecimento”⁶ pode “fornecer um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração” (p. 158). Neste movimento investigatório, para um bom

⁵ Disciplina Eletiva do Programa de Pós-graduação-Mestrado em Educação-FBE, ministrada pela prof. Dra. Egeslaine de Nez.

⁶ No entendimento de Romanovski (2006) “Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. (p. 39-40).

desempenho da pesquisa, essa revisão bibliográfica faz-se necessária para se ter clareza do objetivo, percurso metodológico a ser percorrido e principalmente, para a inserção de elementos passíveis de reflexão que ainda não foram explorados. Esse elemento, que dá ineditismo à pesquisa.

A busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por ser um portal ligado ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), criado no ano de 2002, foi indispensável para a compreensão do trabalho conjunto de universidades e agências como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Capes e a Secretaria de Educação Superior (SESu). Entre as principais contribuições da comissão que criou a BDTD, está a criação do Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações (MTD-BR)⁷.

Utilizamos como descritores de busca os termos: “Perfil da formação de professores”, “Perfil da formação de docentes”, “Formação de professores”, “Formação de professores no ensino fundamental 1” e “Formação continuada em serviço”. Com esses descritores, foram encontradas 6.467 produções. Destas, após seleção por critérios de exclusão, efetuamos a leitura flutuante⁸ de 8 produções, que foram separadas e categorizadas. De acordo com Bardin (2016) e Moraes (1999), a elaboração de categorias, resulta numa investigação com aspectos comuns entre os elementos investigados.

Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem (MORAES, 1999, P. 18).

Após categorizados os trabalhos encontrados, seguimos para a etapa de exploração do material e, na sequência, para a interpretação dos dados, que sinalizaram importantes encaminhamentos teóricos.

Por meio de revisão de literatura, avançamos acerca dos conhecimentos sobre o tema da formação de professores, com base na análise das dissertações e teses defendidas

⁷ Para mais informações, consultar <<http://bdtb.ibict.br/vufind/>>.

⁸ Com essa leitura, preencheu-se uma tabela com os seguintes dados: autor, título, instituição, ano, objetivo, metodologia e resultados da pesquisa. A partir desses dados construímos quadros (1 e 2), gráficos (1, 2 e 3) e uma nuvem de palavras a partir dos objetivos das pesquisas selecionadas para análise.

nos programas de pós-graduação em educação na última década. Com isso, ampliamos o desenvolvimento de conceitos como Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. A partir da análise dos títulos e dos resumos, realizamos a seleção dos materiais que poderiam colaborar com esta pesquisa, e esses podem ser visualizados abaixo.

Quadro 1- Resultado da busca realizada na BDTD/IBICT.

Palavra	Tipo de Busca	Encontrados	Utilizados
Formação de professores	Todos os campos	12851	0
Formação de professores no ensino Fundamental I	Todos os campos	48	3
Formação de professores	Assunto	4308	4
Total utilizado			7

Fonte: Bernardi, 2022.

Esclarecemos que a pesquisa de Estado do Conhecimento, representa as seguintes regiões do país⁹, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Regiões do país onde encontramos pesquisas.

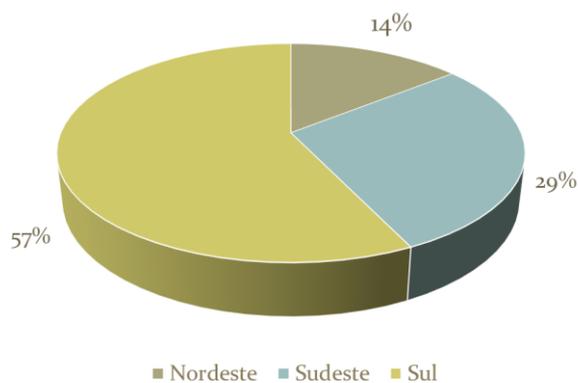
Região	IES	TESE	DISSERTAÇÃO
Nordeste	UFRN	0	1
Sudeste	PUC	1	1
Sul	UFFS	0	2
	UFPR	0	1
	UNILASALLE	0	1

Fonte: Bernardi, 2022

⁹ Com os resultados dos descritores expostos no Quadro 1 não encontramos as pesquisas realizadas na UNIOESTE sobre essa temática. Porém sabe-se das seguintes pesquisas: MANARIN, Camila. Formação e Trabalho dos Coordenadores Pedagógicos as Escolas Municipais e Francisco Beltrão-Paraná. 2020. PASINI, Juliana Fatima Serraglio. Políticas de Formação de Professores do Município de Foz do Iguaçu – Pr. 2012.

Para esta análise não foram selecionadas produções *stricto sensu* nas regiões Norte e Centro-Oeste do país.

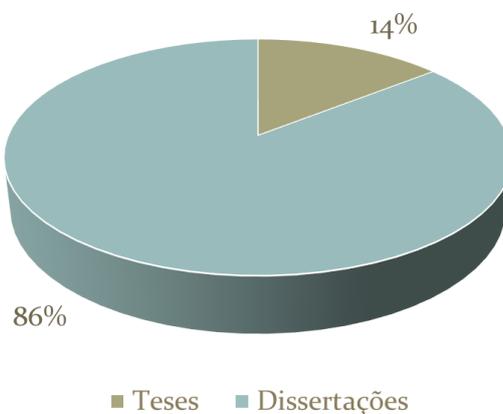
Gráfico 1 - Produção Acadêmica Stricto Sensu (Teses e Dissertações)



Fonte: Bernardi, 2022

Ao analisar o gráfico, o resultado que nos apresenta mostra que 14% apenas são teses e 86% são dissertações. De modo hipotético, cremos que isso se justifica pela não continuidade dos estudos em cursos de Doutorado pelos pesquisadores.

Gráfico 2 - Produções acadêmicas por Regiões



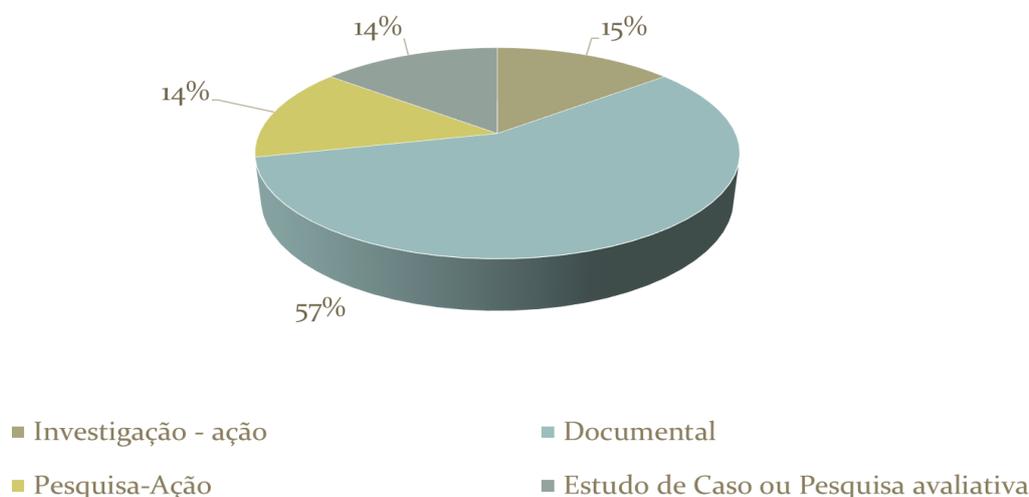
Fonte: Bernardi, 2022

Neste caso o gráfico apresenta as produções por região do país sendo 14 % na região Nordeste; 29% na região Sudeste e 57 % na região Sul.

Referente às descrições das metodologias representadas no Gráfico 3, descrevem-se:

- ✓ 14% sendo Pesquisa-Ação: esta “é uma atividade de compreensão e de explicação da *práxis* dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o intuito de melhorar sua *práxis*.” (BARBIER, 2002). Ou seja, com o propósito de transformar sua conduta no uso de uma ação transformadora.
- ✓ No quesito investigação-ação encontramos 14% dos estudos, nesse procedimento de pesquisa tem-se como objetivos: a produção de conhecimentos sobre a realidade; a modificação da realidade/ inovação e a transformação/formação dos atores (ESTEVEVES, 2001).
- ✓ 15% Estudo de Caso ou Pesquisa Avaliativa, esse tipo de pesquisa visa “conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela demais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir no objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe.” (FONSECA, 2002, p.33).
- ✓ E, por fim, 57% Pesquisa Documental, tal definição foi apresentada na metodologia desta dissertação.

Gráfico 3 – Metodologia



Fonte: Bernardi, 2022

diferentes atores envolvidos, os interesses em jogo e as implicações dessas mudanças para a qualidade da educação e o papel dos professores nesse contexto específico.

A importância conceitual está em reconhecer as complexas interações entre as políticas de reforma do Estado, as perspectivas neoliberais e as práticas educacionais, contribuindo, assim, para um entendimento mais profundo da formação de professores no município de Francisco Beltrão – PR.

De modo organizacional, o primeiro capítulo se divide em dois subitens: Neoliberalismo e o projeto de reforma do Estado: considerações contextuais; A reforma da educação sob a face do neoliberalismo e as aproximações com a política de formação de professores.

Nesses subitens detalharemos o neoliberalismo como uma ideologia que tende a culpabilizar o Estado pela crise econômica, diminuindo o tamanho e o escopo das atividades governamentais, promovendo a privatização de empresas estatais, a desregulamentação de setores econômicos, bem como a redução de gastos públicos.

No âmbito da educação, a influência do neoliberalismo se manifesta na busca por uma maior abertura do setor à iniciativa privada, na promoção da competição entre escolas e na avaliação do desempenho dos professores e alunos como base para a tomada de decisões. Além disso, os programas de formação contínua de professores em diferentes níveis de governo podem ser moldados pelos princípios do neoliberalismo, enfatizando a eficiência e a responsabilização dos professores em vez de valores educacionais importantes para a educação emancipadora.

Essas considerações são recorrentes nos debates sobre reformas educacionais e políticas de formação de professores nas diferentes esferas de governo, influenciando tanto a estrutura e a gestão da educação quanto as abordagens de formação docente em todo o sistema de ensino.

No segundo capítulo intitulado “Saberes da Docência: Expectativas para a Formação Inicial e Continuada”, busca-se a análise da importância dos aspectos teórico e conceitual na formação e sua atualização, permeada por novas teorias, práticas pedagógicas e tecnologias educacionais que contribuem para a melhoria do desempenho profissional. Uma vez que a formação continuada ajuda a fortalecer a identidade docente, permitindo aos educadores desenvolverem uma compreensão mais profunda do seu papel na sociedade e na formação dos alunos.

Para tecer uma análise aprimorada sobre o assunto, o capítulo está dividido em cinco subitens intitulados: Em busca do conceito de formação docente; Formação inicial e formação continuada: revendo as especificidades dos conceitos; A práxis na formação continuada de professores: teoria e prática como processos indissociáveis; Identidade docente: por que ainda é importante discutir sobre ela? e, Saberes necessários à docência.

No último capítulo, trazemos os “Aspectos Teóricos e Legais da Política de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental I, no Município de Francisco Beltrão entre os anos de 2013 e 2022”. Ele está dividido nos seguintes subitens: Formação Continuada de Professores: Considerações Históricas; Programas de formação continuada nos entes federados; Legislação Municipal voltada para Formação Continuada e as Ações de Formação Continuada entre os anos de 2013 e 2022: uma análise do perfil teórico, limites e perspectivas.

Nesta fase da pesquisa, nos debruçaremos sobre documentos oficiais que estabelecem e descrevem os programas de formação de professores, além de realizar uma análise dos dados relativos aos processos de formação no município.

1. REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO PELA VIA NEOLIBERAL: UMA COMPLEXA DISPUTA DE AGENDAS

“Os reformadores empresariais entendem a educação como um negócio, tendo em vista o grande mercado vislumbram para a iniciativa privada. Sua argumentação se sustenta no combate às causas da crise da educação do país, analisadas a partir das lentes de um renovado tecnicismo.

Este neotecnicismo tem como fundamento três elementos centrais: responsabilização, meritocracia e privatização” (CORSETTI, 2019)

1.1 Neoliberalismo e o projeto de reforma do estado: considerações contextuais

Nas últimas décadas do século 20, observou-se um significativo avanço nos direitos civis, bem como no reconhecimento da cidadania ativa como elemento essencial para a construção e defesa da democracia. A reabertura política, que culminou na Constituição Federal de 1988, representava o sonho de um novo cenário, não apenas no aspecto legal, mas de justiça social. Essa tendência se refletiu na ampliação das garantias e direitos das minorias, na melhoria dos processos de participação política, promoção de novas formas de expressão, tudo isso intensificado graças à ação de movimentos populares, que lutaram por direitos e liberdades, criando formatos e possibilidades de participação cívica.

Mas o final do século 20, também foi marcado pela apresentação de um *spectro*, uma política da qual não se conhecia suas consequências desumanas e mercadológicas, ou seja, o Neoliberalismo. Pela conjectura de Moraes (2001, p.13), o neoliberalismo é tanto uma ideologia quanto uma corrente de pensamento que oferece uma perspectiva única sobre a sociedade. Surgiu com Ludwig von Mises da Áustria como sua figura inicial, mas foi Friedrich von Hayek quem assumiu o papel de liderança e defensor proeminente do neoliberalismo.

Nesse sentido, o livro "O Caminho da Servidão", lançado em 1944, pode ser considerado o marco inicial do movimento neoliberal. “Nos anos seguintes, Hayek empenhar-se-ia na organização de uma “internacional dos neoliberais”, a Sociedade do Mont Pèlerin, fundada na cidade do mesmo nome (na Suíça) numa conferência realizada em 1947 (p.13).

As primeiras iniciativas no país ocorreram durante o governo de Fernando Collor¹⁰ de Melo, mas a consolidação da reforma do Estado, se efetivou com Fernando Henrique Cardoso¹¹, que dispunha das condições políticas nacionais e internacionais para a reforma do Estado¹². Esse processo em nível nacional, o qual explanaremos mais adiante, teve sua origem na crise do Estado nas economias centrais¹³. Silva (2003) ao analisar a conjuntura daquele período, assevera que a reestruturação do aparelho estatal foi necessária para que o capital pudesse se reproduzir, acumular e expandir, garantindo assim sua sobrevivência e a manutenção da hegemonia, após longo período de atuação¹⁴,

Nas décadas de 1970 e de 1980, a partir da crise econômica e do desmonte da articulação que fundamentava o Estado-providência nos países centrais ou sua expressão nos países periféricos e semiperiféricos, a "reforma" do Estado atingiu a dimensão de garantia da governabilidade. Cantada e decantada pelos ideólogos, quer à direita quer à esquerda, a "reforma" do Estado surgiu como alternativa capaz de liberar a economia para uma nova etapa de crescimento. Com os governos conservadores de Reagan, nos Estados Unidos, e de Thatcher, na Inglaterra, foi dada a largada para a nova hegemonia neoliberal, disseminando-se para o resto do mundo a política de revalorização do mercado, numa retrospectiva atualizada do liberalismo do século 19 (p. 66).

Silva (2003) também considera que o neoliberalismo foi uma forma de reação ideológica à crise estrutural do capital, marcada pela dinâmica de desregulamentação do Estado, desmonte dos direitos sociais, redução da participação do Estado na economia e,

¹⁰ Presidente Fernando Collor de Mello foi o primeiro civil eleito diretamente pelo voto popular, depois do golpe militar de 1964. Sua gestão foi de 15 de março de 1990 a 2 de outubro de 1992, quando foi afastado da Presidência da República para responder ao processo de *impeachment* sendo obrigado a deixar a presidência.

¹¹ Fernando Henrique Cardoso foi presidente por dois mandatos consecutivos de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002.

¹² Para esta pesquisa conceituamos Estado como a “organização política que, a partir de um dado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social” (AFONSO, 2001, p. 17).

¹³ Pereira (1997) analisa que a crise do Estado está associada, de um lado, ao caráter cíclico da intervenção estatal, e de outro, ao processo de globalização, que reduziu a autonomia das políticas econômicas e sociais dos estados nacionais. A Grande Depressão como uma crise do mercado, foi também uma crise do Estado Liberal. Esta crise provocou o surgimento do Estado Social, que no século vinte procurou proteger os direitos sociais e promover o desenvolvimento econômico, assumindo, na realização desse novo papel, três formas: a do Estado do Bem-Estar nos países desenvolvidos, principalmente na Europa, a do Estado Desenvolvimentista nos países em desenvolvimento, e a do Estado Comunista nos países em que o modo de produção estatal se tornou dominante (p.6).

¹⁴ O período entre os anos de 1945 e 1975, ficou conhecido como os “anos gloriosos”, período este caracterizado pela forte influência dos pensamentos keynesianos. No entanto, assim como esperado por Friedrich August Von Hayek, economista e um dos maiores representantes da Escola Austríaca, esse programa de recuperação econômica proposto por Keynes não é capaz de impedir uma nova crise do mundo capitalista (ANDERSON, 2003).

consequentemente, do papel dessa instituição nas ações de regulação social e política. Estas mudanças vieram acompanhadas por uma ampla reestruturação na produção e organização do capital, com a intensificação da globalização, financeirização e internacionalização da produção.

Na mesma vertente analítica sobre a política neoliberal, Noma (2008) acentua o debate ao afirmar:

Em consonância com esta lógica, constituem-se em elementos determinantes para o agravamento das crises, a oferta estatal de serviços sociais e as garantias trabalhistas, os quais são associados à falta de capacidade administrativa do Estado. Em razão do exposto, justifica-se por que uma das principais políticas neoliberais é a desregulamentação estatal com vistas a viabilizar novas possibilidades promissoras de acumulação de capital por meio da livre iniciativa. Foram adotadas medidas políticas visando à diminuição dos gastos financeiros do Estado na manutenção das políticas de bem-estar-social e, concomitantemente, defendeu-se a sua subsequente transferência ao setor privado (p. 2).

A crise conjuntural do capital levou à necessidade de reestruturar as fórmulas de dominação política e social. Esse processo passou a se basear na lógica do neoliberalismo.

Tanto a reestruturação do capital, como das relações sociais e políticas, foi acompanhada por uma ampla propaganda ideológica, objetivando a legitimação das mudanças e convencer as populações sobre os benefícios dessa nova ordem.

No rol dos mais conceituados embates teóricos, há um consenso sobre a investida neoliberal, e aqui nomeamos Anderson (2003); Harvey (2005); Dardot (2016); Antunes (2004) entre outros, que afirmam as sutilezas dessa política na reorganização do Estado e na formação de opiniões e valores, tendo as mídias e as tecnologias como aliadas desse processo. Identificam ainda que, para os ideólogos da política neoliberal, não haveria outra saída senão o afastamento do Estado nas esferas sociais.

Portanto, a doutrina neoliberal defende a redução das intervenções estatais para evitar a crise econômica, além disso, acredita que o Estado não tem capacidade administrativa para gerir os gastos financeiros, e acrescenta-se a essa ideia a falácia na qual as políticas de bem-estar-social são um fator determinante para o agravamento das crises. Por isso, as medidas neoliberais são direcionadas para a liberação regulatória, visando a acumulação de capital, transferindo as responsabilidades para o setor privado.

Neste ponto, é preciso salientar que o Estado, contra o qual se voltaram os neoliberais, foi uma forma histórica, portanto, transitória, de ser do próprio Estado. Resultou do padrão de acumulação baseado na

organização do processo de trabalho taylorista-fordista, que criou condições históricas para a emergência de mecanismos políticos consoantes com a social-democracia e conformou as denominadas políticas keynesianas (NOMA, 2008, p. 2).

Em termos práticos, esta ideologia, com seu discurso de desregulamentação, privatização e liberalização comercial, propõe a substituição de um Estado oneroso e burocrático, por outro, mais eficiente, regulador e atento aos preceitos econômicos da globalização. E, neste cenário de complexas mudanças, o Estado passou a ser compreendido como um agente econômico, cuja função principal deveria ser promoção da eficiência dos mercados, a redução dos custos de transação e o fortalecimento da competitividade dos países para a atração de investimentos externos.

Dessas orientações oriundas da articulação entre governo local e organismos internacionais¹⁵, foram adotadas políticas de corte de gastos sociais, a desregulamentação do trabalho e estatização de empresas públicas (HARVEY, 2003, *apud* NOMA, 2008). Essas mudanças trouxeram profundas consequências, como cortes nos benefícios trabalhistas e sociais, aumento do desemprego, exclusão social, precarização do trabalho¹⁶ e uma crescente desigualdade social. No entanto, sob a ótica neoliberal, tais problemas são vistos como meros efeitos colaterais necessários ao progresso econômico.

A precarização está ligada a eliminação dos direitos sociais, transformando-os em “serviços a serem adquiridos”, o neoliberalismo derruba a proteção social, que tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário – exatamente por contar com proteção social do Estado (por exemplo saúde, educação, previdência, leis trabalhistas). Desprotegido, o trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado (FREITAS, 2018, p. 24).

Ao mesmo tempo em que o Estado deixava de desempenhar um papel ativo, sendo visto como ente regulador, a economia era direcionada para um modelo de livre mercado, em que os agentes econômicos tinham liberdade de atuar sem a interferência do Estado. Nesta conjuntura, a iniciativa privada passou a ser considerada a mola propulsora para o desenvolvimento, pois foi vista como o meio mais eficaz de alcançar o crescimento econômico. Coube ao Estado um papel subsidiário, sendo responsável pela regulação dos

¹⁵ Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI), BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento e a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

¹⁶ Entre as consistentes pesquisas sobre a precarização do trabalho, sugerimos: Antunes (2004); Ciavatta (2009).

mercados e pela provisão de serviços públicos básicos, como educação e saúde, por exemplo.

Os neoliberais defendiam que a ação estatal deveria se limitar às atividades básicas, favorecendo a iniciativa privada, aumentando a competição, reduzindo os custos de produção e distribuição dos bens e serviços, além de promover a livre concorrência, estabelecer regras claras para uma competição justa e garantir a proteção dos direitos dos consumidores. É interessante perceber que o Estado, pela visão dos neoliberais, foi a causa do problema da crise, por isso a necessidade de sua reorganização.

Na perspectiva dos neoliberais, o Estado deixou de aparecer como fórmula salvadora, como foi para os keynesianos, e se tornou parte fundamental do problema. Destarte, o caminho a ser seguido deixou de ser a utilização do Estado para a promoção de um projeto de desenvolvimento econômico, mas, pelo contrário, tratava-se de encurtar o seu raio de ação para liberar, no mercado, o dinamismo nele contido. Passou a predominar a ideia da redefinição do Estado para que este realizasse as reformas que se faziam necessárias e dirigisse a economia ao rumo pretendido. Aliás, cumpre salientar que este foi (e é ainda) o núcleo das políticas de liberalização ou das reformas orientadas para o mercado, cujo propósito foi reduzir os gastos públicos em proteção social e priorizar a assistência social aos mais vulneráveis socialmente. (NOMA, 2008, p. 3).

No entanto, os neoliberais reconheciam que o mercado, por si só, não conseguiria garantir o bem-estar social. Eles argumentavam que o Estado ainda precisava desempenhar um papel importante na provisão de serviços básicos, como educação básica e saúde básica, nos termos mais fiéis da palavra, os serviços seriam mínimos, nada além disso.

Mas outra função seria a indicada, o Estado como uma instituição reguladora, para prevenir a concentração de poder, os avanços dos sindicatos, os gastos com direitos demasiados aos trabalhadores e aos setores sociais. Como na percepção de Anderson (2003), ainda haveria um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas (...) seria necessária uma disciplina orçamentária, com contenção dos gastos com bem-estar.

O neoliberalismo representou um marco importante para os grupos econômicos no final do século XX. Esse movimento foi particularmente influente na América Latina, que,

sob orientações internacionais, abraçou a ideia de modernizar sua gestão como condição para entrar no mercado mundial¹⁷. Pois,

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Ele define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p.14).

Embora a citação nos cause desconforto, ela é necessária para que possamos criar instrumentos teóricos e práticos capazes de resistir às investidas dessa política, em nível pessoal, social, humano e nas políticas educacionais da atualidade.

Feitas essas considerações conjunturais, passaremos à análise de como as ideias neoliberais se efetivaram no Brasil. Esse processo apresentou características específicas ligadas às condições econômicas, políticas e ideológicas do país.

Autores como Bianchetti (2001), Deitos (2007) e Peroni (2007) analisam que as primeiras políticas de liberalização econômica adotadas pelo governo brasileiro ocorreram em 1989, durante o governo do presidente Fernando Collor, com medidas de eliminação de tarifas de importação, desregulamentação dos mercados e a redução do quadro de proteção social. Isso reduziu as restrições impostas ao livre comércio e às atividades econômicas, além de diminuir a intervenção do Estado na economia e nos direitos dos trabalhadores. Essas “inovações”, como denominadas pelos neoliberais, seriam a alavanca que colocaria o país e a economia brasileira nos níveis de competitividade internacional.

Do ponto de vista operacional e efetivo, as grandes políticas foram consolidadas pelo Projeto de Emenda Constitucional nº 173, de 1995, de autoria do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e sua equipe, cujo objetivo era reformar o aparelho do Estado brasileiro.

Esse projeto, ao qual Tabac (2020, p. 125) faz referência, tinha como foco central enfrentar as estruturas patrimonialistas e clientelistas ainda presentes no país. A proposta

¹⁷ Segundo os estudos de Antunes (2004) o termo “mercado mundial” refere-se ao cenário econômico em que produtos, serviços, recursos e informações são trocados entre diferentes países e regiões do mundo. É um conceito que descreve a interconexão e a interdependência das economias globais, onde as transações comerciais e financeiras ocorrem em uma escala internacional. Nesse contexto, o mercado mundial envolve a compra e venda de bens e serviços entre países, bem como os fluxos de capital, tecnologia e conhecimento.

de reforma incluía medidas como a descentralização dos serviços sociais para estados e municípios, uma delimitação mais ampla das funções do Estado e a promoção da responsabilidade por meio de mecanismos democráticos.

À luz dessas transformações, destacam-se as principais medidas inovadoras, que envolvem a desregulação da economia, a flexibilização da legislação trabalhista, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais e a abertura do mercado aos investimentos transnacionais.

[...] pretendendo reduzir o "custo Brasil", solucionar a crise da economia brasileira e garantir as chamadas condições de inserção do país na economia globalizada (Cardoso, 1998). Com esse objetivo, enquanto empreendeu uma luta ideológica apresentando os direitos sociais como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico, promoveu a desregulação da economia e a flexibilização da legislação do trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais, a abertura do mercado aos investimentos transnacionais, dentre outras medidas (SILVA, 2003, p.71).

Com tais medidas, a crise da economia brasileira, marcada por uma inflação galopante desde a década de 1980, seria solucionada. Garantidas as condições de estabilização financeira e de planejamento econômico, o país se integraria ao grupo das economias globalizadas.

Nesse cenário, a reforma do Estado visava reduzir o tamanho do aparelho estatal, promovendo maior eficiência dos setores públicos por meio da descentralização da diminuição da burocracia. Além disso, as medidas de desregulação implementadas pelo governo abriram o mercado para a entrada de capitais estrangeiros, aproximando os setores público e privado.

A ofensiva neoliberal durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)¹⁸ foi um marco na história econômica brasileira. Embora tenha trazido algumas melhorias para a economia, como a deflação e a estabilidade monetária, é necessário observar o outro lado da moeda. As consequências mais diretas do enxugamento estatal foram o aumento da desigualdade social, a precarização do trabalho, a redução dos gastos públicos e a flexibilização da legislação trabalhista, que afetaram diretamente os direitos sociais dos trabalhadores.

¹⁸ Por vezes no texto utilizaremos FHC, como abreviação do nome do Excelentíssimo Presidente Fernando Henrique Cardoso.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado foi o principal instrumento e garantia para a consolidação das ideias neoliberais. Entre as iniciativas já citadas estão a desregulamentação e liberalização da economia, a redução da burocracia e dos gastos públicos, além da privatização dos serviços públicos e descentralização da administração. Esse projeto de modernização da economia avançava em direção à criação de mecanismos de controle de qualidade nos serviços públicos, como a avaliação de resultados na educação.

Essa ideia de regulação por parte do Estado social-liberal¹⁹ foi defendida por Bresser Pereira, na época, estava à frente do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Silva (2003) relata de modo singular os argumentos desse ministério:

A fim de evitar a comparação com os neoconservadores, Bresser Pereira, na condição de ministro da Administração e Reforma do Estado, afirmou ser contrário à proposta neoliberal de Estado mínimo, pois seu "objetivo não é enfraquecer o Estado, mas sim fortalecê-lo" permitindo uma combinação e complementaridade entre o mercado e o Estado como pressuposto básico ao bom funcionamento do sistema econômico e do regime democrático. Por essa razão, apontou o modelo de Estado social-liberal como capaz de assumir o papel de "estimular e preparar as empresas e o país para a competição generalizada" (p. 76).

Ressalta, também, que Bresser Pereira, articulou, de certa forma, a complementaridade entre o mercado e Estado, para que o sistema econômico e o regime democrático pudessem funcionar de forma adequada.

De modo a esclarecer o leitor, vale dizer que a reforma de 1995 foi direcionada para a modernização da administração pública brasileira, visando o aprimoramento dos serviços prestados à sociedade. Algumas categorias gerenciais, ou da Nova Gestão Pública, foram basilares, para a consolidação desse processo, entre elas tem-se:

- a) colaboração e parcerias: processos colaborativos de variadas formas;
- b) coordenação e controle: capacidade de coordenação e monitoramento das políticas estratégicas, especialmente pelo núcleo de governo;
- c) *accountability*: prestação de contas e transparência da administração pública à sociedade;
- d) e-government: incorporação frequente do uso de tecnologias da informação para aumentar a transparência do setor

¹⁹ O Estado social-liberal, assim, se caracterizaria pela adoção de políticas públicas que garantissem direitos fundamentais “**básicos**” a todos os cidadãos, como educação, saúde e segurança, de forma a assegurar a igualdade de oportunidades, **claro, contando com o esforço meritocrático de cada indivíduo**. Para tanto, seria necessário um Estado forte e regulador que detivesse o poder de Estado: o poder de legislar e punir, de tributar e realizar transferências a fundo perdido de recursos. O Estado detém esse poder para assegurar a ordem interna - ou seja, garantir a propriedade e os contratos -, defender o país contra o inimigo externo, e promover o desenvolvimento econômico e social. (PEREIRA, 1997, p. 22, **grifos nossos**).

público, bem como acesso e envolvimento do cidadão; e) liderança: valorizar o papel do líder (político, administrativo ou cidadão) na gestão pública, sobretudo em processos empreendedores; f) fortalecimento da burocracia pública: profissionalização e valorização do quadro funcional do Estado no sentido de se tornar mais eficiente, interdisciplinar e responsivo à sociedade (CAVALCANTE, 2018, p.20)

As estratégias da Nova Gestão Pública, utilizadas na reforma econômica, também foram centrais neste cenário, como a privatização, publicização, descentralização e competitividade como formas de regulação por parte do Estado, ou seja,

[...] A Nova Gestão Pública priorizava: a delimitação da área de intervenção do Estado por intermédio dos programas de privatização, terceirização e publicização, a redefinição do papel regulador do Estado por meio de desregulação da economia e adoção dos mecanismos de mercado nas políticas estatais; o "aumento da governança do Estado" a ser obtido com o ajuste fiscal, com a adoção do modelo de administração gerencial e com a distinção entre as responsabilidades de formulação e de execução das políticas estatais; o "aumento da governabilidade" que abrangia os projetos de aperfeiçoamento dos mecanismos da democracia representativa e do controle social" (PEREIRA, 1995, p. 18-19).

Na mesma tese, Silva (2003) alerta que esse modo de gerir foi baseado nos modelos adotados pelos países centrais, seguindo rigorosamente as orientações dos organismos internacionais²⁰, que, aliados aos governos locais, direcionaram as reformas da América Latina.

O programa de privatização foi uma das principais medidas do governo para tentar solucionar os problemas econômicos. Do ponto de vista da gestão modernizada, serviu para melhorar a eficiência da produção e dos serviços, além de reduzir a necessidade de investimentos públicos. As consequências mais diretas foram a exclusão de certos segmentos da população de serviços básicos, como educação, saúde e segurança, e a redução dos salários dos trabalhadores, aumentando a desigualdade social, já que as empresas privadas tendem a beneficiar apenas aqueles com maior poder econômico.

Nessa lógica de mercado, Silva (2003) assegura que a privatização se funde com a publicização²¹, que pode ser considerada uma forma de descentralização do Estado, pois trata-se da transferência do controle e da responsabilidade do Estado para a sociedade civil.

²⁰ Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) e a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

²¹ Na "publicização" a escola é "concedida à gestão privada" (usualmente a organizações sociais sem fins lucrativos) mas continua sendo do Estado, não ocorrendo sua alienação física a terceiros, ou seja, sem que haja venda do patrimônio, então não haveria, também, segundo eles, privatização. (FREITAS, 2018, p. 50).

Isso significa que a sociedade civil pode se envolver diretamente na gestão de serviços públicos, ao contrário do modelo tradicional de gestão estatal. Além disso, a publicização também pode incentivar a inovação e a eficiência, pois as organizações sociais precisam buscar maneiras de gerar receita e reduzir custos (p. 87).

E segue na mesma lógica a descentralização dos serviços deixando cada setor, responsável pelos resultados a serem alcançados. Aqui, referimo-nos à Terceira Via, que surge como uma perspectiva inovadora, destacando-se entre o neoliberalismo e a democracia social tradicional. Enquanto os neoliberais defendem uma redução significativa do papel do Estado, e os social-democratas historicamente tendem a buscar sua expansão, a Terceira Via propõe uma abordagem que visa parcerias com outros setores da sociedade.

Os estudos realizados por Peroni (2007) mostram que os proponentes da Terceira Via se uniram aos neoliberais, tendo em comum o preceito de que a crise social tem suas raízes no Estado, que excedeu seus recursos em políticas sociais, resultando em um déficit fiscal. No entanto, suas abordagens para superar essa crise diminuem: enquanto os neoliberais defendem a privatização, a Terceira Via defende o fortalecimento do Terceiro Setor²².

O neoliberalismo preconiza um Estado mínimo, ao passo que a Terceira Via propõe uma reformulação do Estado e a delegação de responsabilidades à sociedade civil, sem fins lucrativos. Ambos os grupos conseguem otimizar a alocação de recursos e reduzir os gastos estatais com políticas sociais, diminuindo o papel desempenhado pelas instituições públicas.

Após as reflexões sobre a reforma econômica, o próximo item, abordará a reforma educacional ocorrida em 1996, cujo marco legal foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Reiterando que a mesma lógica do mercado é levada para o setor educacional, o qual deveria ser eficiente, competitivo e quantitativamente positivo.

²² A propriedade pública não-estatal é chamada por muitos autores de Terceiro Setor, nem Estado, nem mercado. O Terceiro Setor é caracterizado como o Público não Estatal e pressupõe a existência do primeiro e segundo Estado e Mercado (PERONI, 2007, p. 19).

1.2 A reforma da educação sob a face do neoliberalismo e as aproximações com a política de formação de professores

Este subitem será dividido em dois momentos: primeiro, uma breve retomada das categorias de descentralização e gerenciamento da educação; em seguida, a análise dos aspectos legais que direcionaram a formação docente no país, conferindo a ela um perfil neoliberal, com consequências catastróficas para os saberes necessários à docência.

Em linhas gerais, a política educacional brasileira implementada a partir dos anos 1990 caracteriza-se pela descentralização dos processos decisórios e pela maior responsabilização da sociedade civil no que se refere à garantia e ao cumprimento dos direitos sociais. Os governos locais passam a ter um papel central na definição e materialização dessas ações, o que significa que as políticas são mais adaptadas às necessidades específicas de cada região. Essa descentralização também se traduz na participação direta da sociedade civil nas decisões educacionais, por meio de mecanismos como conselhos de educação e consultas públicas para a elaboração de políticas.

No contexto neoliberal, essa descentralização passa por uma ressignificação. Ela não significa a participação de todos como um sentimento de pertencimento, mas, de forma utilitária, as políticas educacionais implicam uma maior responsabilização da sociedade civil pelos resultados na educação. Nesse ínterim, importantes inovações na governança educacional abrangem várias dimensões do sistema de ensino, como legislação, planejamento e gestão escolar, financiamento, currículos escolares, monitoramento e onerosos sistemas de avaliação da qualidade da educação, que formam as metas previstas pelos governos.

Para a realização da reforma educacional foi propalado o propósito de garantir a oferta de educação básica para todos, qualidade total, modernização dos sistemas de avaliação de resultados o que, de acordo com o discurso oficial, visaria a proporcionar à população brasileira um mínimo de conhecimentos para a sua integração na sociedade mundial em presença. Isto seria corroborado pela importância atribuída aos processos escolares formais em decorrência das demandas criadas com a reestruturação capitalista e a emergência de novos padrões de produção (NOMA, 2008, p.9).

Para convencer sobre a eficiência da política neoliberal na educação, foi necessário divulgar uma falsa melhoria na qualidade e acessibilidade da educação, assim como garantir o acesso a todos os níveis de ensino. Além disso, foi proposto o fortalecimento da

educação inclusiva e a valorização das políticas de educação de jovens e adultos. Enfim, o neoliberalismo seria apresentado como a solução para todos os problemas educacionais do país.

A nova governança da educação implicaria o aperfeiçoamento da prestação de serviços educacionais, promovendo a descentralização das competências administrativas e pedagógicas. Essa descentralização delegou atribuições às instâncias administrativas locais, conferindo uma falsa autonomia aos gestores.

Agregado a esse mecanismo, está o maior controle dos resultados, por meio do estabelecimento de um sistema de monitoramento e avaliação das ações educacionais, permitindo ao poder central aferir o cumprimento dos objetivos estabelecidos e o uso adequado dos recursos financeiros destinados à educação. Nesta direção,

Explicou-se, a tendência da administração pública de associar financiamento e avaliação e, também, a articulação entre estes e a gestão. Cumpriu-se uma das funções do Estado referente ao controle e à fiscalização dos serviços prestados. Para tanto, adotaram-se mecanismos de avaliação e de aferição de rendimento e desempenho, os quais, disponibilizados por meio de *ranking*, classificam e tornam públicos os resultados (NOMA, 2008, p. 10).

Essa articulação entre o planejamento e o controle reforça a responsabilização dos gestores locais. Além disso, promove a transparência, a qualidade e a eficiência dos serviços públicos prestados. Ocorre uma culpabilização os governos estaduais e municipais pela implementação e execução das políticas educacionais, assumindo também a responsabilidade de direcionar as prioridades de investimento na área.

Embora, esteja previsto que as instituições escolares tenham autonomia na gestão de suas próprias políticas educativas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, busca equilibrar as necessidades de descentralização e centralização, atribuindo ao Estado a responsabilidade de regulamentar, avaliar e monitorar as unidades escolares, a fim de garantir a qualidade da educação e a preservação dos direitos dos alunos:

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, [...] a classificação em qualquer série ou etapa [...] poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares; [...] a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação

contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais [...] obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar [...] controle de frequência fica a cargo da escola [...] expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, Noma (2008) indica que, ao mesmo tempo em que as políticas educativas desempenham um papel importante na descentralização, regulamentação, avaliação e monitoramento do sistema educacional, o Estado centraliza o controle das principais decisões e ações relacionadas às políticas educativas (p. 9-10).

Nessa conjuntura, entende-se que o Estado tem função regulatória, atuando de forma indireta na oferta de bens e serviços, principalmente no setor de serviços sociais, transferindo para outros setores ou organizações a responsabilidade de fornecê-los, estabelecendo parcerias ou realocando recursos financeiros. O objetivo geral desses mecanismos é permitir que o Estado se exima da responsabilidade direta por fornecer serviços e bens, transferindo essa responsabilidade para outras entidades.

Para assegurar a efetivação do modelo gerencial, foram estruturados mecanismos de monitoramento e avaliação, que permitem a avaliação de todos os atores envolvidos no processo educacional, desde os professores, passando pelos alunos, gestores e demais profissionais da área.

O modelo gerencial de administração pública também trouxe novas formas de gerir o ensino, como a criação de diretrizes e metas a serem alcançadas pelos gestores, a implantação de sistemas de avaliação e monitoramento dos resultados, a distribuição das verbas conforme os resultados obtidos e a promoção da autonomia das escolas. Estas mudanças tiveram como objetivo melhorar os resultados do ensino no Brasil, por meio de cada um dos atores envolvidos.

A desresponsabilização política e o empoderamento da comunidade escolar são, portanto, estratégias importantes para o desenvolvimento da educação com perfil de gestão pública. Ao transferir o poder decisório para grupos e indivíduos sub-representados e desfavorecidos, a descentralização política e o empoderamento da comunidade escolar permitem que esses grupos tenham um maior controle sobre as decisões que afetam a educação. Isso também permite que a comunidade escolar exerça mais controle sobre os

recursos disponíveis para a educação, o que ajuda a garantir que os recursos sejam utilizados de maneira apropriada e eficaz.

Na perspectiva da administração gerencial, a gestão compartilhada ou gestão participativa implica no afastamento do Estado da obrigação e o consequente compartilhamento por parte da comunidade escolar na manutenção e desenvolvimento das atividades na escola pública. O argumento é que, sendo a educação uma responsabilidade social, o encargo pela captação de recursos não deve ser unicamente dos estados, mas de toda a sociedade. Em consonância, os neoliberais defendem a diversificação das fontes de financiamento, dispendo-se a aumentar os aportes financeiros à educação, o que resulta na busca de fontes alternativas, incluindo contribuições familiares, parcerias com instituições privadas, filantrópicas e organizações sociais (NOMA, 2008, p. 11).

A autora ainda destaca que a criação de conselhos escolares e a eleição direta dos gestores educacionais propiciam a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, o que aumenta a responsabilidade dos gestores e das escolas. Portanto, reconhece que a educação é uma responsabilidade social, e que, como tal, deve ser compartilhada por toda a sociedade.

Além disso, valoriza a participação dos pais, considerados os principais agentes de controle externo da qualidade do serviço educacional. Na prática, isto implica a busca de satisfação do cliente-consumidor individual, tratando a escola como uma empresa que oferece serviços educacionais.

Temos, então, a consolidação de uma gestão da escola voltada para o mercado e redução do papel do Estado, em que a educação é medida por resultados e índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Toda essa mudança não se limita ao mercado, mas impacta de forma acentuada a política de formação docente e seus matizes conceituais e legais. Com esse preceito, passamos ao segundo ponto anunciado neste subitem, que é revisar os aspectos legais que direcionaram a formação docente no país, conferindo a ela um perfil neoliberal, com consequências catastróficas para os saberes necessários à docência.

Entretanto, adentrar nas questões legais da formação de professores, a partir das demandas neoliberais, exige compreender que a década de 1990 trouxe para as instituições de ensino a necessidade de maior estruturação na gestão, em consonância com padrões de qualidade orientados pelo mercado.

Tornou-se imperativo um realinhamento, principalmente no que se refere à formação inicial dos docentes, uma vez que essa adaptação era exigida na dinâmica das orientações internacionais, as quais colocavam o professor como protagonista do sucesso das novas políticas. Esse consenso se justificava pela constatação de que as escolas não estavam mais alinhadas com as novas demandas do capitalismo, que visava a preparação de profissionais versáteis, capazes de atender às exigências de modernização da educação,

Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse “fracasso” escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade (MAUÉS, 2003, p. 91).

Aumentam consideravelmente os projetos e metas lançadas pelos Organismos Multilaterais²³ quanto à necessidade de capacitar um novo perfil de professor, considerado o elemento central na transformação do cenário educacional, o que levaria ao desenvolvimento econômico da nação.

Especialmente a Educação Básica passa a desempenhar uma função fundamental nas políticas educacionais, visando atender aos objetivos do capital, tanto na capacitação de mão de obra para o trabalho quanto no modo de viver em sociedade. Nesse contexto, o papel da educação e do professor é inquestionável, a ponto de o docente assumir uma responsabilidade de extrema relevância no campo educacional.

No entanto, outros aspectos cruciais ligados à profissão de professor, como a formação inicial e continuada, remuneração, infraestrutura escolar, ambiente de trabalho e progressão na carreira, são essenciais e deveriam ser abordados nas políticas de formação. A meta é proporcionar a esse profissional as condições necessárias para se integrar de maneira eficaz nesse processo, contrariando a defesa de instituições que argumentam que:

O professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens), e se

²³ Dentre os Organismos Mundiais estão a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Trabalho (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, número de alunos por sala, etc.), quanto subjetivo (proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.) (VASCONCELOS, 2001, p.77).

No cenário dos anos 2000, as reformas educacionais não seguiram uma abordagem uniforme. Elas deram origem a iniciativas que, por um lado, fragmentaram e precarizaram o trabalho dos professores, enquanto, por outro lado, implementaram ações que, embora em menor escala, tiveram a intenção de valorizar a profissão docente.

Tais reformas educacionais, influenciadas pelo pensamento neoliberal, ocorreram em meio à globalização econômica e à reestruturação produtiva e tiveram como foco central três componentes: a formação inicial, a capacitação em serviço e o treinamento dos docentes. Essas iniciativas resultaram do “processo de (re)definição da Educação Básica, moldado pelas demandas econômicas, políticas, sociais e educacionais que impuseram novas exigências aos sistemas de ensino e, por consequência, aos docentes” (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 63-64). Nessa mesma perspectiva, os governos introduziram políticas públicas com ênfase na gestão orientada pelo mercado, além de um maior controle sobre a formação e o trabalho dos docentes.

A racionalidade econômica, mercantil e competitiva, chamada de quase-mercado, passou a incidir nas políticas, programas, ações e mecanismos no âmbito da educação e do trabalho, dentro de uma perspectiva híbrida de financiamento público e de regulação do mercado. No Brasil, assim como em vários países do mundo, foi sendo adotado a ideia de que a competição entre os sistemas de ensino, escolas e professores promoveria a melhoria do desempenho dos alunos. Nessa lógica foram se ampliando os controles sobre as escolas, por meio da gestão, do financiamento, do currículo e da avaliação, numa espécie de controle remoto, que tem resultado, cada vez mais, numa maior responsabilização dos professores e gestores escolares no tocante ao cumprimento de metas de desempenho estabelecidas, sobretudo pelos governos federal e estaduais (idem).

De forma hierarquizada, o professor tornou-se o protagonista ou peça fundamental na equação que afeta diretamente o desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas, bem como sua própria formação e prática docente. Como resultado, houve um esforço político significativo para estabelecer marcos regulatórios que redefiniriam os parâmetros para a formação, profissionalização e à progressão na carreira dos professores (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012).

Após esses apontamentos sobre como o professor se tornou o agente transformador da qualidade da educação, adentramos nos aspectos legais que, de modo paradoxal, legitimaram a formação ou preparo desse profissional a partir de uma matriz formativa alicerçada em categorias como competências, habilidades e competitividade, com o objetivo de atender às demandas da melhoria do setor educacional.

Na década de 1990, especificamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação docente tornou-se uma disputa de agendas entre o Ministério da Educação e as instituições²⁴ que defendiam a profissão docente no Brasil. De um lado, as Instituições defensoras queriam uma formação de qualidade, dentro do contexto das universidades, enquanto o MEC – Ministério da Educação - estabelecia tratativas para a desqualificação dessa formação, focando no corte de gastos e na aproximação com as demandas do mercado. Um exemplo desse complexo cenário encontra-se na LDB, em seu Art. 62.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Desde 1996, esse artigo foi amplamente discutido e passou por diversas emendas²⁵. Foi a partir dessa deliberação legal que se desdobraram as facilidades de entrada de grupos empresariais, que hoje estão em parceria com o governo, como o Grupo Positivo e o Grupo Lemann, tomando contornos inimagináveis pela lógica da competitividade, concorrência e da educação entendida como bem de consumo.

Passados quase trinta anos desde a promulgação da Lei, o cenário continua desafiador. Lembremos de documentos mais atuais, como a Base Nacional Comum

²⁴ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação (FORUMDIR) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

²⁵ A redação do artigo 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi alterado pela lei nº 13.415, de 2017. A Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009 que acrescenta parágrafos a este artigo estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional. “§ 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. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996).

Curricular e o Plano Nacional de Educação 2014/2024, os quais, no embate sobre a formação inicial ou continuada de professores, têm assumido papéis cada vez mais ofensivos em relação a qualidade da formação.

Em relação à Base Nacional Comum Curricular, ela emerge de um conjunto de políticas apoiadas por organismos multilaterais, em parceria com os governos locais, que decidiram uma agenda, com incertezas para o futuro do ensino e da docência,

A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA et al, 2017, p. 108).

Esse modelo de estrutura curricular está associado à regulamentação e ao controle das práticas escolares, evidenciando-se pela ênfase na avaliação do processo de ensino-aprendizagem e a valorização das competências e habilidades, resultando em uma maior responsabilização dos professores pelos desempenhos em avaliações em larga escala²⁶, bem como em alterações na composição dos currículos dos programas de formação docente, o que tem legado impactos substanciais para o exercício da docência. Essa transformação não implica apenas novas demandas, mas também na reformulação da abordagem das políticas de formação de professores no Brasil.

Conforme evidenciado por Comar, Leite e Vieira (2018),

Segundo o relatório da Unesco, elaborado em 2003, o Brasil possui um dos sistemas de avaliação em larga escala mais caros e amplos do mundo. Essa informação poderia indicar certo conforto no campo educacional, não fosse pelos resultados ainda tímidos da qualidade em educação. Além disso, temos a naturalização desse formato avaliativo o qual não pede licença para escolas e gestores. Em muitos casos as avaliações utilizadas para o cálculo dos índices, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), é desconhecido da comunidade escolar avaliativa, não se discutem os trâmites políticos dessa prática que, que de

²⁶ Atualmente representada principalmente pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em nível nacional e no contexto do estado do Paraná através da implementação das provas do SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná).

modo geral, classifica pessoas e escolas, colocando-as como eficientes ou ineficientes, numa meritocracia individual e desumana (69-70).

Diante desse cenário, a transformação não implica apenas novas demandas, mas também na reformulação da abordagem das políticas de formação de professores no Brasil. A ênfase na avaliação em larga escala não apenas impacta diretamente os educadores, mas também molda as estratégias e conteúdo dos programas de formação docente, tornando essencial uma reflexão crítica sobre o papel dessas avaliações e seu impacto no desenvolvimento educacional do país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e regulamentada por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2017²⁷. É importante notar que a ideia de criar uma BNCC não é recente; essa concepção já estava presente na Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 210²⁸, estabelecia a necessidade de definir conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, com o propósito de garantir uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais.

De modo intrínseco, a BNCC representa um mecanismo regulatório que, lamentavelmente, desencadeia retrocessos no exercício do magistério e nos direitos dos docentes de receberem uma formação crítica e emancipadora. O trecho a seguir, extraído da Resolução CNE/CP nº 2/2017, ilustra a visão dos processos de trabalho e da formação não apenas para os professores, mas também o tipo de formação que se pretende atingir com a BNCC.

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 (BRASIL, 2017a).

Um olhar mais atento sobre o Artigo 3º revela que ele oculta, com subjetividades, a intenção do verdadeiro projeto de formação que está sendo construído por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A passagem que menciona “atitudes e valores para enfrentar desafios complexos da vida cotidiana, pleno exercício da cidadania e do contexto

²⁷ Para fins de análise do objeto de estudo dessa pesquisa nos detemos principalmente as especificidades da BNCC da Educação Infantil e o Ensino Fundamental e desdobramentos da formação docente.

²⁸ Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

profissional” disfarça a presença de uma abordagem conservadora, tecnicista e meritocrática que permeia os diversos componentes dessa lei.

Além desses fatores, o Artigo 4º da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece uma infinidade de competências gerais que, ao serem adquiridas pelos professores, presumivelmente assegurarão os direitos, objetivos, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta;
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando

decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018).

Identificam-se termos como flexibilidade, harmonia, resiliência e competência, que são oriundos da gestão pública e do mundo empresarial. Assim, a qualidade da educação é reduzida ao enfoque em competências e habilidades homogêneas em todo o país, mensuráveis por testes padronizados. Isso simplifica a educação ao aprendizado dessas competências, negligenciando a construção de conhecimento com base nos preceitos das ciências como filosofia, sociologia entre outras. Além disso, na formação de professores, a BNCC impõe a organização dos currículos com base nessas competências, o que limita a autonomia dos educadores na elaboração de planos de ensino mais abrangentes e flexíveis.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais progressivas que todos os alunos devem adquirir durante a Educação Básica, conforme definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela define os conhecimentos e competências esperados ao longo de toda escolaridade.

Em consonância com essa perspectiva, Malanchen, Dolla e Duarte (2010) acreditam que a escola emerge como uma instituição responsável por traduzir metodologicamente esse conhecimento, utilizando conteúdos e atividades que visam não apenas à transmissão do saber histórico acumulado, mas também à formação da consciência e o desenvolvimento de capacidades que permitam aos alunos compreenderem as necessidades humanas a partir das complexas relações sociais de produção. Assim, a BNCC e o papel da escola se entrelaçam na missão de proporcionar uma educação abrangente e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

O processo de desvalorização intelectual dos professores evidencia-se na negligência em reconhecer o docente como um profissional essencial para a educação. Isso implica na necessidade de uma formação docente de qualidade, proporcionada pelas Universidades, com condições adequadas de estudo e trabalho. Privar os educadores desse direito representa uma degradação da qualidade e um empobrecimento na formação do corpo docente.

Shiroma (2003) argumenta que a dificuldade de perceber esse processo pode ser atribuída ao aligeiramento da formação docente ser ofuscado pelos argumentos da racionalidade técnica, predominante na política de profissionalização. Essa racionalidade

prioriza a noção de competência, orientando os debates sobre a formação do professor como especialista.

É importante destacar que, em tempos de privatização, a BNCC se torna um instrumento que promove uma maior colaboração entre o setor público, empresas e grandes grupos da área educacional. Isso se manifesta na produção de materiais didáticos e publicações organizadas por entidades privadas, bem como na oferta de programas de formação docente em parceria com governos estaduais e municipais, exemplificado pelo Instituto Natura²⁹. Tais práticas são facilitadas pela abordagem formativa estabelecida na BNCC. No entanto, esse cenário também reflete um avanço da privatização na educação e uma redução do papel do Estado como financiador da educação pública, gratuita de qualidade, que garanta a entrada e a permanência do aluno no processo educativo.

Leher e Motta (2012) argumentam que as políticas educacionais neoliberais promovem a redução da intervenção do Estado na área da educação, defendendo que esta deve ser autorregulada pelo mercado, seguindo a lógica do capital, com o intuito de instilar nos estudantes os valores do individualismo e da competitividade. Isso se torna particularmente evidente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual restringe seu foco em determinadas habilidades e competências.

Assim, as políticas educacionais predominantes mantêm uma conexão significativa com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que esta visa:

competências para o mercado, flexibilização do controle estatal sobre a educação privada, individualização do ato pedagógico, avaliação tecnocrática para estimular a competição entre as instituições educacionais por meio de rankings, prêmios e castigos, educação compensatória elementar (ler, contar e escrever) para os chamados pobres (LEHER e MOTTA, 2012, p.578).

²⁹ Instituto criado com a finalidade de oferecer cursos à distância (EAD) autoinstrucionais, gratuitos e com certificação em regime de colaboração que oferece apoio e suporte técnico as Secretarias de Estaduais de Educação, contanto com alianças da Fundação Leman, e a Associação BEM COMUM. Compõem também nesse time de parceiros as seguintes empresas e instituições: FGV EBAPE Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais, CONSED Conselho Nacional de Secretários de Educação, Fundação Itaú, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Fundação SM, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Grupo BA O BÁ Assessoria Educacional, Instituto Ayrton Senna, Instituto CHAPADA de Educação e Pesquisa, ICE Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Península, Instituto Sonho Grande, Instituto UNIBANCO, Instituto VOTORANTIM, JEDUCA, Movimento Colabora Educação, Movimento pela BASE, Profissão Docente, Núcleo de investigação e Ação Social Educativa, PORTICUS, Todos pela Educação, UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e CRE Community of Research on Excellence for all. (Informações retiradas do site do Instituto Natura: <https://www.institutonatura.org/o-instituto/>. Acesso em 31 de outubro de 2023.

Na ótica da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), os princípios da formação docente hegemônica presentes na BNCC entram em conflito com a abordagem de formação humana emancipatória, que busca a valorização docente alinhada com a transformação social, política, econômica e cultural em prol da classe trabalhadora.

A ANFOPE ainda discute a abordagem formativa delineada pela Base, afirmando que esta formação foi desenvolvida de modo centralizado, o que implica na sujeição a normas e regulamentações externas. Essas normas visam “a padronização curricular com o objetivo de facilitar a avaliação e o ranqueamento de escolas na obtenção de maior grau de comparabilidade, ação necessária para produzir competitividade, com foco exclusivo nas demandas do mercado” (ANFOPE, p. 10, 2016).

Percebemos, assim, que as políticas foram elaboradas de um modo verticalizado, refletindo nos programas enviados os entes federados pelo Ministério da Educação. Além disso, muitas ações de formação continuada são desenvolvidas pelos próprios municípios. A pesquisa e análise das formações que ocorreram no município de Francisco Beltrão - PR entre os anos de 2013 e 2022 será realizada no terceiro capítulo. O exercício a seguir discute os saberes conceituais e as expectativas para a formação continuada e identidade docente, sendo essencial para compreendermos a dinâmica evolutiva da prática pedagógica. Esse tema não apenas aborda as expectativas em relação à formação continuada dos educadores, mas também lança luz sobre como tais iniciativas moldam a identidade profissional dos docentes.

2. SABERES DA DOCÊNCIA: EXPECTATIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

“[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 39).

Este capítulo visa contextualizar a importância da formação docente e da construção da identidade profissional no cenário educacional contemporâneo. Em um mundo marcado por rápidas transformações tecnológicas, sociais e culturais, a educação enfrenta desafios que exigem dos professores não apenas conhecimento técnico, mas também uma profunda compreensão de seu papel como agentes de mudança. Nesse contexto, a formação inicial e continuada, juntamente com a identidade docente, emerge como pilares essenciais para a prática pedagógica eficaz e para o desenvolvimento profissional contínuo.

O objetivo deste capítulo é analisar as categorias formação inicial, formação continuada e identidade docente, entendendo que esses conceitos são partes integrantes do processo de construção dos saberes docentes e da identidade profissional. A interdependência entre essas categorias justifica sua escolha como base para o desenvolvimento deste capítulo, permitindo uma análise abrangente e integrada dos elementos que compõem a formação e a prática docente. Além disso, será explorada a práxis na formação continuada de professores, destacando a indissociabilidade entre teoria e prática como um processo essencial para a efetividade do desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica.

Para alcançar o objetivo proposto, o capítulo está organizado em subitens que se entrelaçam com a finalidade de elucidar quanto a:

- ✓ Formação Inicial, explorando fundamentos teóricos e práticos que compõem a formação inicial dos professores, destacando a importância de uma base sólida para o ingresso na carreira docente e para o enfrentamento dos desafios educacionais contemporâneos;
- ✓ Formação Continuada discutido a relevância da formação continuada como um processo de atualização e aprimoramento profissional, essencial para que os educadores possam acompanhar as mudanças e inovações no campo educacional;

- ✓ Identidade Docente abordando a construção da identidade docente como um processo dinâmico e contínuo, influenciado pelas experiências e interações ao longo da trajetória profissional, e sua importância para a prática pedagógica e o desenvolvimento pessoal dos professores;
- ✓ E a práxis como um elemento central na formação continuada, enfatizando a necessidade de integrar teoria e prática de forma indissociável para promover uma educação transformadora e adaptada às realidades contemporâneas.

Ao longo deste capítulo, busca-se oferecer uma análise crítica e reflexiva sobre como esses elementos se inter-relacionam e contribuem para a formação de professores capazes de atuar de maneira eficaz e inovadora em um ambiente educacional em constante evolução.

2.1 Em busca do conceito de formação docente

A formação de professores tem sido tema em diversas pesquisas, devido à necessidade contínua de decodificar como ela se configura e é operacionalizada no contexto das políticas públicas. Ao lidar com o ensino como um dos principais pilares das relações pedagógicas, humanas e socioculturais, a formação de professores não é um processo aleatório, mas uma questão que demanda um olhar mais profundo. Isso se explica porque a formação docente, nas últimas décadas, se revestiu de categorias como metas, habilidades, competência e, mais complexamente, pelo discurso que coloca o docente como único “protagonista” de suas ações.

Fernandes e Cunha (2013) afirmam que é preciso refletir sobre o significado que a palavra “formação” adquire em cada contexto, a fim de pôr às leituras superficiais ou utilitárias frequentemente envolvem seu uso. Revelar seus trâmites e desafios é urgente, pois muitas vezes não se discute a interlocução entre o fazer-teórico e o fazer-prático. Esse viés gera o compromisso com o conhecimento científico, a aprendizagem significativa e uma formação integradora, capaz de promover a emancipação e uso das diversas áreas dos conhecimentos, favorecendo a construção de uma escola cidadã. E, por essa via, a formação pode ser considerada a partir de diferentes pontos de vista:

(...) pode se configurar em múltiplas e diferentes dimensões, dependendo de onde se mira o objeto: a formação que se oferece, organizada exteriormente ao sujeito, ou a do ponto de vista do sujeito, entendida

como a formação que se atua como iniciativa pessoal (GARCIA *apud* FERNANDES e CUNHA, 2013, p. 52).

Também se conceitua entre a ciência e o mercado, na reflexão de Estevão (2001), como um espaço que “cumprir certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social”. A formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados tanto ao mundo empresarial e gerencialista quanto ao mundo cívico e da cidadania.

Aqui cabe a assertiva de que a formação apresenta uma dimensão subjetiva, o que implica avaliar sua concepção, desde a que se afasta da análise puramente técnica até a que considera a consciência coletiva com compromisso político e social.

Gauthier (1999, p. 24) sugere que, na concepção de “formação”, existe uma natureza que é produto de processos epistemológicos intrigantes.

[...] cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo
[...] por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo.

Em outras palavras, nenhuma abordagem ou forma de observação deve prevalecer na busca pela verdade, mas sim o estabelecimento de uma variedade de abordagens que se complementem. Por isso, aprofundar uma análise sobre a formação de professores é reconhecer que a pesquisa tem o poder de contribuir para processos educativos de emancipação, demonstrando que o conhecimento pode ser usado como instrumento de resistência às regras impostas, bem como um veículo de domínio dentro de um discurso particular.

Ao longo da história, a formação docente foi influenciada pelo paradigma da ciência moderna, com uma abordagem majoritariamente neutra nos seus intuitos pedagógicos e psicológicos. Isso levou as ciências sociais a lutarem para legitimar conceitos mais complexos e completos para essa categoria, mostrando que uma matriz formativa conceituada tem o poder de produzir novos sentidos, formas de comportamento e comunicação, contribuindo para a construção e reprodução da cultura como um bem historicamente produzido.

Assim, ao pensar a formação como um conjunto de práticas, atitudes e ações transformadoras, torna-se possível considerar que essa atividade contribui para a construção de um projeto social, estabelecendo relações entre os conhecimentos,

tecnologias, formas de organização da educação, práticas pedagógicas e novos meios de disseminação dos saberes das diferentes ciências.

Saviani (2017) defende que a formação de professores é fundamental para o desenvolvimento de uma educação democrática. A habilidade e o comprometimento dos professores são fatores essenciais para criar um ambiente saudável que fomente a discussão crítica. Propõe que os professores necessitam, em primeiro lugar, de uma sólida formação com bases democráticas e inclusivas e de um processo contínuo de formação em serviço para se devolverem em sua profissão.

De modo omnilateral, a formação docente é uma possibilidade de transformação das relações sociais quando incorpora em sua matriz os princípios da ética, aliados às competências necessárias ao exercício profissional. Além disso, a formação docente promove a sensibilidade para fomentar a cidadania e enfrentar as questões contemporâneas, como a construção de um projeto social, a participação na formulação de políticas públicas, o reconhecimento de outras visões de mundo e a promoção da democratização do conhecimento. Somente com esses fundamentos será possível avançar em direção à educação como um bem público e como uma forma de construção de novos saberes.

Na assertiva de Arroyo (2004), uma apreciação sobre a formação deve exceder a abordagem comum que circunscreve a formação a um determinado contexto ou momento, pois, “A pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente” (p. 226). Neste complexo campo de análise, a formação de professores se realiza ao longo de um *continuum*, desde o ambiente familiar e cultural no qual se desenvolvem até a trajetória profissional e acadêmica. É, percurso vital que ocorre tanto durante todo o ciclo profissional quanto ao longo de sua carreira, envolvendo, assim, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, não é a-pessoal e a-histórico.

É importante lembrar que a formação não é algo finalizado com a graduação ou outro grau de titulação. A esse processo chamamos de formação inicial e continuada, como veremos a seguir.

2.2 Formação inicial e formação continuada: revendo as especificidades dos conceitos

A literatura sobre formação docente defende que as políticas precisam oferecer capacitação nas modalidades formação inicial e a formação continuada. Ambas as

modalidades são essenciais para que os docentes desenvolvam seu trabalho, compreendendo as mudanças sociais, políticas, metodológicas e pedagógicas que norteiam o cotidiano escolar.

A formação inicial ocorre nos cursos de Formação Docente ou Graduação em Pedagogia, momento em que se oferecem ao futuro professor as aprendizagens técnicas e conceituais, a aproximação com a literatura de autores renomados na área da educação, o estudo de políticas públicas, e a realização de estágios supervisionados em Gestão Escolar, Educação Infantil e Anos Iniciais, enfim, um conjunto extenso de saberes essenciais à docência. Nesta ampla visão de formação inicial, Cunha (2013) contextualiza:

[...] os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (p. 612).

Portanto, a formação inicial de professores é o processo institucional indispensável para a obtenção da licença necessária ao exercício da profissão de ensinar. Devido à sua singularidade formativa, esta deve satisfazer os requisitos de duração e formato estabelecidos pela legislação brasileira.

Corroborando com Cunha, a ANFOPE (1996, p. 21) acredita que,

(...) é a formação inicial que vai habilitar o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, este profissional seja preparado para o domínio desse trabalho e para estabelecer relações que satisfaçam às necessidades para as quais ele foi formado.

Dito isso, a formação inicial de professores ocorre antes da inserção no serviço e é ministrada por instituições especializadas. Para que atenda aos anseios contemporâneos quanto à qualidade da educação, essa fase precisa ser planejada, pautada nos princípios e objetivos da educação democrática, com o intuito de criar condições que permitam maior

autonomia na concepção curricular, no desenvolvimento de práticas inovadoras e na reflexão crítica sobre a educação.

A formação inicial de professores deve incluir além de estudos de casos, trabalhos em grupo, tutoria, estágios supervisionados, seminários e outras formas de interação e interdisciplinaridade, a capacidade de acompanhar e se adaptar às transformações da realidade educacional. Deve também promover ações coordenadas que criem oportunidades para que os professores manifestem suas realizações no desempenho de suas tarefas docentes.

A formação inicial de professores para a Educação Básica passou por um novo direcionamento a partir dos anos 1990, refletido no Parecer 009/2001 e nas Resoluções 01/2002 e 02/2002, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, conforme a análise de Campos (2003, p. 86).

[...] buscou-se estabelecer, na formação inicial, as bases para a construção de um outro tipo de profissional da educação, cuja legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui e transmite, mas nas competências que constrói e que o habilitam para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas.

A abordagem centrada em competências, essencial no processo de formação, requer que a prática seja incorporada ao longo desse percurso. A autora enfatiza que a aquisição de competências resulta não apenas da reflexão sobre a prática, mas, sobretudo, da experimentação durante a formação.

Esse novo enfoque na formação é uma resposta às críticas à formação tradicional, profundamente influenciada pelo modelo fordista/taylorista, considerado inadequado à realidade atual e às demandas de uma sociedade em constante transformação, especialmente devido aos avanços tecnológicos e científicos. Essas transformações exigem que os profissionais estejam aptos a lidar com inovações, incertezas e situações de maior complexidade. Apesar de muitos ventos contrários é válido trazer a pauta da discussão apenas como forma de exemplificação o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – PIBID.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desempenha um papel crucial na formação inicial dos cursos de licenciatura no Brasil, atuando como um elo entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica nas escolas de educação básica. Instituído oficialmente em 2010, por meio da Portaria nº 72 de 9 de abril de 2010 e do

Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, o PIBID foi concebido para enfrentar desafios históricos na formação de professores, como a baixa procura por cursos de licenciatura e a necessidade de qualificar o ensino nas escolas públicas (CORNELO & SCKNECKENBERG, 2020).

O programa tem como objetivo principal apoiar estudantes de licenciatura plena de instituições de educação superior, sejam elas federais, estaduais, municipais ou comunitárias sem fins lucrativos, incentivando a iniciação à docência. Essa iniciativa busca aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica. Conforme destacado por Cornelo e Sckneckenberg (2020),

Diante do que expôs a Portaria nº 72/2010, pode-se entender que esse Programa visa apoiar os estudantes de licenciatura plena de instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, no que tange ao incentivo à iniciação à docência, buscando, assim, aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica (p. 6).

O lançamento do primeiro edital do PIBID, Edital nº 01/2007, MEC/CAPES/FNDE, marcou o início de uma nova era para a formação docente no Brasil. Embora o programa tenha sido oficialmente instituído em 2010, sua concepção remonta a 2007, quando foi identificado o déficit de professores qualificados para atuar nas escolas públicas. A partir de então, o PIBID passou a ser uma ferramenta estratégica do governo para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente no que se refere à melhoria da qualidade da educação básica.

A funcionalidade do PIBID está centrada na aproximação dos estudantes de licenciatura com o cotidiano das escolas públicas, proporcionando uma experiência prática que complementa a formação teórica recebida nas universidades. Essa integração é fundamental para que os futuros professores desenvolvam uma compreensão mais profunda dos desafios e das realidades do ambiente escolar, permitindo-lhes aplicar de forma eficaz os conhecimentos adquiridos durante a graduação.

Como afirmam Gatti et al. (2014), “De fato, nesse período ainda curto de sua existência, o PIBID já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores” (p. 05).

Além disso, o PIBID tem se mostrado eficaz na valorização das licenciaturas, incentivando a permanência dos estudantes nos cursos e contribuindo para a formação de uma identidade docente sólida. O programa também promove a interação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, fortalecendo a colaboração e o intercâmbio de experiências entre professores e alunos. Essa dinâmica é essencial para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e para a melhoria contínua do ensino nas escolas públicas.

No entanto, o PIBID não está isento de desafios. As mudanças introduzidas pelo Edital nº 7/2018, que restringiram a participação aos estudantes que não tenham completado 60% da carga horária do curso, levantaram preocupações sobre a exclusão de muitos acadêmicos que poderiam se beneficiar do programa. Essa limitação pode impactar negativamente a formação de professores, especialmente aqueles que necessitam conciliar os estudos com o trabalho (CORNELO & SCKNECKENBERG, 2020).

Em suma, o PIBID representa uma iniciativa fundamental para a formação inicial dos cursos de licenciatura no Brasil, contribuindo significativamente para a qualificação dos futuros professores e para a melhoria da educação básica. Apesar dos desafios e das mudanças ao longo dos anos, o programa continua a ser uma peça-chave na política educacional brasileira, promovendo a integração entre teoria e prática e fortalecendo a identidade docente. Como ressaltam Cornelo e Sckneckenberg (2020),

Esses dados revelaram também, que o Programa trouxe contribuições para os cursos de licenciatura, aos acadêmicos bolsistas, professores supervisores da escola, professores da IES, para as escolas e seus alunos, na relação entre a escola pública e a IES, e também como política pública de educação (p. 12).

A integração entre a formação inicial e a formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes, e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desempenha um papel fundamental nesse processo. Conforme discutido anteriormente, o PIBID atua como um elo entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica, proporcionando aos estudantes de licenciatura uma experiência prática que complementa a formação teórica. Essa integração é crucial para que os futuros professores desenvolvam uma compreensão mais profunda dos desafios e das realidades do ambiente escolar, permitindo-lhes aplicar de forma eficaz os conhecimentos adquiridos durante a graduação.

Cunha (2013), destaca que a função do professor foi aprimorada ao longo do tempo, tanto nas perspectivas políticas quanto epistemológicas, ampliando o escopo das investigações sobre as dimensões do ensino. No entanto, o aprimoramento docente não se encerra na formação inicial; é um processo contínuo ao longo da vida, e isso compete à formação continuada, que discutiremos a seguir.

Essa fase formativa, que muito me encanta e motivou a escolha do tema como objeto de pesquisa, tem como objetivo impulsionar o docente a adotar novas formas de ensinar e aprender que precisam ser reinventadas no cotidiano escolar.

O PIBID, ao promover a iniciação à docência, prepara os futuros professores para essa jornada contínua de aprendizado e desenvolvimento. Após concluir a formação inicial, os professores passam a exercer suas funções em instituições de ensino que possuem uma organização própria, a qual influencia diretamente suas práticas. Nesse contexto, a formação continuada se torna de grande importância nas reformas educacionais atuais, sendo este o foco de nossa investigação: examinar a implementação da formação continuada no município de Francisco Beltrão, sua história, contexto e política.

A formação continuada é fonte promotora de uma cultura de aprendizagem permanente, não apenas para desenvolver as habilidades necessárias para atuar em sala de aula, mas também para estimular o senso crítico e pensamento além das conjecturas estabelecidas. É fundamental que os professores busquem novos conhecimentos e se mantenham atualizados para abordar temas complexos e formar alunos capacitados para enfrentar o mundo contemporâneo.

Para isso, assumimos a complexidade de diferenciar os conceitos clássicos de formação inicial e continuada. Acreditamos que as políticas públicas e as perspectivas epistemológicas presentes na história da formação docente afetam tanto a formação inicial quanto a continuada. Nesse sentido, muitos elementos constituem indicadores para se pensar a epistemologia da formação continuada de professores. Um desses elementos é a compreensão dos paradoxos presentes nos discursos e práticas de formação, que reforçam os aspectos ineficazes das ações de formação continuada tal como se apresentam tradicionalmente.

Portanto, ao analisar o papel do PIBID e a importância da formação continuada, é possível perceber que ambos são componentes essenciais para a construção de uma prática docente eficaz e inovadora. Eles não apenas preparam os professores para os desafios

imediatos da sala de aula, mas também os capacitam a se adaptarem e evoluírem ao longo de suas carreiras, contribuindo para a melhoria contínua da educação no Brasil.

Nesse sentido, muitos elementos constituem indicadores para se pensar a epistemologia da formação continuada de professores. Um desses elementos é a compreensão dos paradoxos presentes nos discursos e práticas de formação, que reforçam os aspectos ineficazes das ações de formação continuada tal como se apresentam tradicionalmente.

No que se refere à formação continuada no Brasil, essa modalidade tem se intensificado devido às mudanças provocadas pelas reformas educacionais respaldadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A formação continuada de professores se baseia na ideia de que a educação é um processo que se desenvolve ao longo da vida. Essa concepção está incorporada no espírito da LDB e é delineada claramente em seu artigo 1º.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da Sociedade Civil e nas manifestações culturais.

O artigo 67, inciso II, da LDB estipula que “Os sistemas de ensino promoverão aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Essa ênfase na formação continuada e no reconhecimento da educação como um processo contínuo é fundamental para garantir que os professores estejam sempre atualizados e preparados para os desafios em constante evolução no campo educacional. Portanto, a LDB não apenas endossa essa abordagem, mas também estabelece medidas concretas para assegurar que os sistemas de ensino promovam o aperfeiçoamento profissional contínuo, incluindo a possibilidade de licenças remuneradas para esse fim.

De acordo com Imbernón (2011 p. 17), o conhecimento adquirido pelo professor em suas formações está diretamente ligado à sua rotina profissional e é condicionado pelas restrições impostas pela estrutura da instituição educacional onde atua. Entre os formatos dessa etapa estão a participação em seminários, congressos, debates sobre temáticas relacionadas à profissão. O apoio ao ingresso em Programas de Pós-graduação tem sido uma luta no país, sendo defendido aqui como grande forma de qualificar o docente para as novas demandas da educação atual, pois,

Cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil, a formação continuada precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. (IMBERNON, 2011, p. 17)

Diante do exposto, entendemos que é importante considerar que cada pessoa tem seu próprio modo de aprender e, portanto, seu próprio estilo cognitivo. Assim, é necessário oferecer, em cada etapa - inicial ou continuada -, um alto grau de flexibilidade para adequar-se a níveis, interesses e objetivos do docente, bem como à realidade na qual ele atuará, utilizando-se da *práxis*, conceito que abordaremos a seguir.

2.3 A *práxis* na formação continuada de professores: teoria e prática como processos indissociáveis

Neste item, sentimos a necessidade de trazer para a pauta das discussões a questão da *práxis* docente, considerando que as políticas neoliberais tendem a afastar o docente das diferentes ciências que compõem a formação humana. Observa-se um esvaziamento na matriz formativa, que cada vez mais acelera a formação ou a precariza.

A *práxis* docente se efetiva por envolver um olhar renovador, político e humanista, direcionado ao objetivo maior de formar o aluno como ser social para o bem da coletividade. Entende-se que não se trata de dominar um conteúdo detalhado da disciplina a ser ensinada, mas de compreender “o que ela significa” para um mundo que está mudando de forma intensa.

Para isso, é necessário compreender a epistemologia que fundamenta o saber e o fazer da ação docente, bem como a *práxis* necessária para alcançar o resultado desejado. Essa análise requer o mapeamento dos princípios e atividades necessárias para a consolidação de um novo projeto educacional.

Especificamente sobre o conceito aqui analisado, Saviani (2017) explica:

[...] *práxis* é um conceito que, embora seja frequentemente considerado como sinônimo de prática, em sentido próprio é um conceito dialético que sintetiza, na forma de superação, os dois elementos contrários

representados pela teoria e pela prática. Nesse sentido a práxis pode ser definida como atividade humana prática fundamentada teoricamente (p. 10).

Isso significa que a ação docente passa a refletir e conectar-se com a realidade e, conseqüentemente, a relativizar conceitos aprendidos. Não se trata de criar informações, como pretendem as políticas neoliberais, mas sim de conectar-se com os diferentes tipos de conhecimentos humanos e entender suas interfaces. Em grego, *práxis* é entendida como “ação mediada pela reflexão”. Por isso, uma matriz formativa pautada nesse conceito está diretamente associada à emancipação e à autonomia pedagógica, aspectos tão precarizados na educação atual.

Em uma perspectiva de construção filosófica para o trabalho docente, Saviani (2017) chama a atenção para o fato de que a educação precisa ser organizada pela *práxis* revolucionária, que implica uma mudança na consciência rumo à emancipação, possibilitando o reconhecimento da diversidade cultural.

Esclarecemos, aqui, que a educação é tratada na sua matriz epistemológica como uma prática social presente nas diferentes esferas de produção da vida humana. A educação é um processo que viabiliza o desenvolvimento e atuação do indivíduo no meio social. Segundo a definição do dicionário online³⁰, a palavra “educação” é entendida como o “Processo que visa ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, através da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania”. Na mesma linha analítica, Gadotti (2002) assevera:

[...] fazendo uma análise crítica, acredita que a educação tem um papel importante no processo de humanização do homem e de transformação social, embora não preconize que, sozinha, a educação possa transformar a sociedade. Apontando as possibilidades da educação, a teoria educacional visa à formação do homem integral, ao desenvolvimento de suas potencialidades, para torná-lo sujeito de sua própria história e não objeto dela. (p. 17-18)

Dessa forma, a educação torna-se cada vez mais necessária na vida humana, visto que, por meio dela, somos capazes de compreender e refletir sobre nossas atitudes e tomadas de decisão, individualmente ou coletivamente, dentro das possibilidades e

³⁰ EDUCAÇÃO. In: MICHAELIS, Dicionário Online de Português. Editora Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/educacao/> Acesso em: 25/08/2023

limitações impostas pela sociedade. Parte-se do preceito de que “educar é fazer surgir as múltiplas possibilidades em um indivíduo ou em um grupo social” (p. 217).

Os desafios da educação pautada na *práxis* são inúmeros, visto que, atualmente, a escola pública tem sido estruturada para atender às ideias capitalistas, o que a coloca em um espaço de disputa de interesses, hegemonia e planificação.

A função da escola, nesse contexto, se insere no âmbito não apenas ideológico do desenvolvimento de condições gerais, da reprodução capitalista, mas também no das condições técnicas, administrativas, políticas, que permitem ao capital “pinçar”, na expressão de Gianotti, de dentro dela aqueles que, não pelas mãos, mas pela cabeça, irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo (FRIGOTTO, 1999, p.151).

Nota-se que as mudanças tecnológicas, sociais, culturais, entre outras, ocorrem de forma acelerada e servem de instrumento para criação de consensos que reforçam a ideia de educação voltada para o capital. Por isso, três elementos são indispensáveis como formas de resistência: a cultura, a sociedade e a educação.

Essa abordagem abrange tanto a educação formal quanto informal, como experiências de vida, atividades culturais, convívio social e outras ações que contribuem para o desenvolvimento humano. Uma educação omnilateral se constrói pelo estudo da história e da cultura, da língua e da literatura, das artes, das ciências, dos idiomas e das religiões. Essa educação leva em conta as necessidades individuais de cada aluno, permitindo que ele explore sua própria cultura, desenvolva habilidades de comunicação e trabalhe em equipe, promovendo o respeito mútuo, a tolerância e a solidariedade.

Nessa mesma linha, Freire (1979) afirma que a educação tem caráter permanente e que o homem não se educa sozinho, mas todos se educam mutuamente. Nesse processo, estamos todos nos educandos, e todos possuem um saber. Todo saber traz consigo sua própria superação, e, nesse processo, devemos adotar uma postura colaborativa entre quem ensina e quem aprende, considerando os saberes dos outros.

Nesse caso, é preciso reconhecer que os educadores comunicam um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo, da mesma forma que sabem mais e precisam ter uma postura com humildade, considerando as experiências dos alunos.

Além desse saber relativo, é importante destacar que não há educação sem amor. Aqui, não nos referimos ao “amor romântico”, mas ao amor fraterno, que exige

compromisso nas nossas ações em relação ao outro e sua compreensão, sabendo que há um universo imbricado nesse ser.

Quando fazemos algo que gostamos, nutrimos a esperança de melhorar o ambiente em que estamos inseridos. “Uma educação sem esperança não é educação” (FREIRE, 1979, p.30). Então, não podemos perder a esperança, é necessário esperar-se para poder começar. Nós não estamos aqui sozinhos, é preciso nos relacionarmos com os outros.

Aqui, a “Esperança é uma necessidade ontológica, a desesperança, esperança que, perdendo o endereço se torna distorção da necessidade ontológica” (FREIRE, 1992, p.10). Compreendemos que não devemos permitir que os momentos difíceis nos deixem sem reação, precisamos buscar a resistência para que nos tornemos comprometidos.

Há que se superar a ideia de educação bancária, buscarmos nas aprendizagens do passado a perspectiva de um futuro diferente. Para Freire (1996), o novo é necessário para a renovação e o desenvolvimento, pois o velho ainda pode conter informações válidas, mas a falta de renovação pode levar a estagnação e ao estancamento da evolução. Por outro lado, as velhas experiências são indispensáveis para a preservação dos costumes, tradições e valores, é um cuidado com a memória histórica. Essa história é o que proporciona fundamentos para novas teorias e conceitos e a compreensão deles como resultados do trabalho humano.

É salutar dizer que fizemos um esforço para trazer, nesse item, as especificidades ontológicas sobre educação. Por mais que pareça cansativo, tal exercício é indispensável, pois ele precisa estar na base conceitual das escolas e dos entes federados, espaços que merecem ser revisitados. Afinal, a formação humana é ação histórica trazendo as condições reais para seu desenvolvimento nos campos intelectual, cultural, educacional e afetivo. Estes, e outros elementos, contribuem com a emancipação do ser humano em todos os sentidos, inclusive com a autonomia, que é uma condição essencial para lidar com as complexidades que envolvem o campo educacional.

De todas as considerações aqui feitas, destacamos que o desenvolvimento que se expressa em cada ser humano advém de um processo no qual o indivíduo se constitui socialmente pelo trabalho, dentro de determinadas condições histórico-sociais. Nesse caso, consideram-se produção histórica, os conhecimentos que incorporamos, como a língua que falamos, os valores, os sentimentos, hábitos entre outros. “São os seres humanos em sociedade que produzem as condições que se expressam no seu modo de pensar, sentir e de ser” (FRIGOTTO, 2012, p. 268).

Feitas as breves considerações conceituais sobre formação docente, formação inicial e continuada e *práxis* docente, entraremos na discussão sobre a identidade docente, por entender que está se constrói, por uma multiplicidade de elementos dos quais trataremos a seguir.

2.4 Identidade docente: por que ainda é importante discutir sobre ela?

Refletir sobre a identidade docente num capítulo direcionado a formação inicial e continuada é elementar, tendo em vista que a identidade docente se constrói no bojo desses dois processos, bem como na *práxis* docente que é cotidiana, política e com saberes tácitos e científicos.

Na mesma perspectiva Brandão (1981) assinala que a educação é tão ampla quanto tudo o que é humano. Na mesma direção, Freire (1996) defende que a educação, em suas diversas formas, deve sempre possibilitar a humanização. Logo, o professor é um profissional que precisa estar em constante formação, pois novas tecnologias, políticas educacionais, o contexto mundial, e elementos políticos econômicos e ideológicos constroem a escola na qual ele está inserido.

Com base nessas premissas, este item tem como objetivo esclarecer os elementos constituintes da identidade docente, que estão intrinsecamente ligados aos projetos sociopolíticos atuais, aos processos de socialização vivenciados pelo professor e aos conhecimentos e práticas que permeiam seu trabalho.

A identidade é um dos elementos fundamentais que o professor constrói diariamente ao longo da sua vida, por meio das relações estabelecidas individualmente, bem como nas interações com outros sujeitos.

Nesse contexto, Conceição e Bertonceli (2018) destacam a formação continuada,

como um direito inerente à profissão docente, com garantias legais e um elemento basilar para construção da autonomia docente e consolidação da identidade profissional. Trata-se de um momento determinante para o professor repensar a *práxis* pedagógica, rever conhecimentos, planejar ações e atualizar-se à luz de um referencial teórico, bem como se constitui em uma ocasião de compartilhar conhecimentos e experiências (p. 63).

Assim, a identidade do professor se entrelaça de maneira indissociável com a formação continuada, evidenciando a importância desse processo para a evolução e aprimoramento constante da prática docente.

O exercício da docência requer conhecimento amplo, que não seja restrito ao perfil da área de atuação, uma vez que não é uma atividade burocrática que se limita à aquisição de conhecimentos e habilidades técnico-mecânica. Historicamente, sua atribuição principal foi contribuir para o processo de humanização dos alunos. Nesse sentido, espera-se que o professor desenvolva saberes, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de investigar a própria atividade, a fim de que possa construir seus saberes e práticas docentes, em um contínuo de sua identidade profissional (PIMENTA, 1999).

Acreditamos, conforme concebe Pimenta (1999), que a identidade profissional se constitui a partir de um conjunto de sinais construídos ao longo do tempo na profissão, por meio de suas práticas. Práticas estas que resistem a inovações, cheias de saberes válidos e necessários para a realidade. Ela ainda nos permite refletir que a identidade profissional se constrói,

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor [...] (PIMENTA, 1999, p. 19).

Diante da afirmação da autora, defendemos que a identidade docente deve se constituir como um processo contínuo, no qual o profissional percebe, interpreta e atribui significado à sua atividade desempenhada. Baseando-se no significado social, numa conjuntura específica, num momento histórico e no significado pessoal que ele atribui à sua própria atividade docente, apoiando-se em histórias de vida, concepções e valores pessoais (PIMENTA, 1999).

A constituição do ser professor, ou seja, sua identidade profissional, não pode ser considerada exclusivamente como uma experiência individual, pois está ligada ao conjunto de experiências que cada um adquire ao longo da vida. Nesse sentido, a formação, a experiência profissional e a vida pessoal desempenham papéis fundamentais na criação de uma identidade profissional para o professor. Não é apenas a formação e a prática docente que constituem a identidade profissional do professor, mas também a história de vida que o compõe. Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54), compreendem a identidade profissional como:

(...) uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou

inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (...).

A criação de uma identidade própria para a docência se consolida pela responsabilidade social que o docente assume em seu trabalho, resultando em autonomia e comprometimento com o projeto de educação a curto, médio e longo prazo. É essencial salientar que o professor recebe estes atributos por intermédio da formação acadêmica, experiências vividas, processos formativos contínuos, influências culturais e socioeconômicas.

O desafio de educar está sempre presente na docência, tanto como pessoa inserida no mundo quanto como educadores profissionais, que têm a responsabilidade social de desenvolver o ato educativo na escola. Além disso, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25), destacando assim a natureza recíproca do ensino e da aprendizagem.

É nesse processo de aprendizagem que se constrói a identidade profissional através do conjunto ideológico e sócio-histórico, o que implica suas vivências e experiências, tanto pessoais quanto profissionais. Segundo Farias et al. (2009),

Somos sujeitos com capacidade de criar e recriar nosso modo de estar no mundo e nele intervir, ou seja, sujeitos de *práxis*. Nesse sentido, o professor, como qualquer outro ser humano, se produz por meio das relações que estabelece com o mundo físico e social. É pela ação interativa com as dimensões materiais e simbólicas da realidade social em que se encontra inserido, pelas experiências individuais e coletivas tecidas no mundo vivido, que o professor intervém de modo criativo e auto criativo em sua relação com os outros e com o universo do trabalho. Enfim, ele exerce sua humanidade como ser de relações consigo (individualidade), com os outros (sociabilidade) e com o mundo em sua volta (FARIAS et al., 2009, p. 57-58).

O autor explica que o docente desenvolve sua prática profissional levando em consideração a diversidade de experiências pessoais, sociais e profissionais que acumula ao longo da vida. Essa “teia de significados” orienta seu modo de pensar, agir, relacionar-se, interpretar e organizar o próprio ser. Ela reúne saberes que permeiam a cultura social e é indispensável para a vida em sociedade. Essa bagagem faz parte da construção da identidade do professor.

Pimenta (1999, p. 18) corrobora a análise ao afirmar que “A identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do

sujeito historicamente situado”. Ainda assim, é fundamental entender que a prática docente se estabelece pelo debate de contrariedades, visto que as conexões sociais e históricas são objeto de disputas e discussões complexas, exigindo a criação de razões e significados para sua negação ou aceitação.

Ao compreender que sua profissão é marcada por uma identidade, o professor reflete sobre suas práticas³¹ e reconhece que é parte da educação, mediador dos saberes políticos, éticos e estéticos. Ao mesmo tempo, ele percebe que o diferencia dos demais membros da profissão, identificando o que une e aproxima esse grupo: à docência.

Esta compreensão destaca que a identidade docente é uma construção para a qual contribuem diversos fatores, dentre eles a história de vida do professor, a formação vivenciada em sua trajetória profissional e o significado de cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus saberes, em suas angústias e seus anseios. Esses elementos são constituidores das maneiras como ele se faz e refaz dialeticamente como profissional (FARIAS et al., 2009, p. 60).

Diante do exposto afirmamos que a constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, perpassa diversas questões que vão desde as suas histórias de vida, influências de sua família, ex-professores, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, abrangendo diversas questões que continuarão durante toda a carreira.

Nunes (2001), defende que a autorreflexão acerca de suas experiências possibilita ao professor conhecer-se, consolidar e reorientar sua atuação, assim como desenvolver com maior consciência seu modo de ser.

Essas percepções colaboram para a formação de identidades significativas, pois permitem a compreensão do campo educacional como um esforço de construção de identidades em permanente transformação. Para tanto é fundamental favorecer a integração do conhecimento acumulado através das diversas formações que constituem o desenvolvimento profissional futuro.

Ancorados na premissa de uma matriz formativa que contribua para a identidade do docente, acreditamos que este profissional, precisa entender que esta identidade não é algo acabado, mas composta por distintos momentos, dos quais já analisamos acima, neste texto,

³¹ Nóvoa (1995) afirma que o modo de vida pessoal acaba por interferir no profissional. Acrescenta ainda o autor que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (p. 19).

qual seja, a formação inicial e continuada. Essas duas etapas formam um conjunto interconectado que é essencial para o desenvolvimento da identidade, pois,

A formação configura-se como uma atividade humana inteligente, de caráter processual e dinâmico, que reclama ações complexas e não lineares. Nesse sentido, trata-se de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitudes de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança (FARIAS et al., 2009, p. 67).

Se há uma conexão entre a formação inicial e continuada na construção da identidade docente, são nessas etapas que as políticas públicas precisam atuar, criando condições para que os professores do país recebam uma formação mais adequada, tanto teórica quanto prática. Para Pimenta (1996),

[...] é nesse caminho que estamos percorrendo, que estão imbricadas as tentativas se resignificar os processos formativos a partir de reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docência como objeto de análise (p. 72).

Para avançar na discussão, analisamos que a identidade docente também é construída pelos saberes necessários à docência. A análise desses saberes será o foco do item a seguir.

2.5 Saberes necessários à docência

Neste tópico, apresentamos conceitos sobre os saberes necessários à docência, pois eles possibilitam um ensino ético, responsável e eficiente, além de oferecer autoconfiança ao professor. Esses saberes incluem desde a didática, organização e planejamento de atividades pedagógicas, comunicação e interação com os alunos, até a capacidade de avaliar o ensino-aprendizagem, a busca contínua por novos conhecimentos, a liderança de grupos e a promoção de um clima saudável no contexto escolar, entre outros. Esse conjunto contribui para a profissionalização dos docentes na educação básica, consolidando o aperfeiçoamento do ensino, a construção e a disseminação do conhecimento.

Pimenta (1999) revela, em seus estudos, os saberes da docência, ressaltando a importância de mobilizar os saberes da experiência a fim de mediar o processo de construção da identidade profissional do professor. A autora caracteriza os saberes da docência conforme representado no Quadro 3.

Quadros 3 - Classificação dos saberes docentes por Selma Pimenta (1999)

Saber	Definição
Da experiência	Entende-se que são aqueles saberes adquiridos no espaço escolar, desde quando aluno, tendo como exemplo seus professores, assim como o que é produzido em seu cotidiano, num exercício permanente de reflexão sobre sua prática e troca de experiências com outros professores.
Do conhecimento	Compreende a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo. Este saber se dá através da formação e refere-se ao conhecimento científico que o professor necessita ter para ensinar.
Pedagógico	Abrange os saberes específicos da docência motivados pelas necessidades pedagógicas reinventando-se a partir de sua prática social.

Fonte: Criado por Bernardi, (2023) embasado nos estudos de Pimenta (1999, p. 21-25).

Neste vasto campo, é fundamental superar a fragmentação entre os diferentes saberes, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, a ressignificação dos saberes na formação dos professores.

Saviani (1996) corrobora sobre os saberes necessários à prática educativa do professor, destacando que esses saberes fundamentam o trabalho do educador e não se limitam a técnica de ensino. Para ele, o educador deve possuir conhecimento sobre a natureza da educação, desenvolver habilidades para identificar problemas educacionais e buscar por soluções, além de conhecer os princípios pedagógicos e teóricos que fundamentam a educação. Além disso, o educador precisa conhecer as fontes das ideias pedagógicas e suas implicações na prática educativa.

Ao aprofundar-se no campo dos saberes, Saviani (1996) argumenta que a formação de um educador envolve o domínio de saberes de diferentes naturezas, categorizando-os conforme o Quadro 4.

Quadros 4 - Classificação dos saberes docentes segundo Saviani (1996)

Saber	Definição
Saber atitudinal	Compreende competências que envolvem à identidade e personalidade do educador tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc.
Saber crítico-contextual	Trata-se do conhecimento que o educador tem sobre a sociedade bem como a compreensão do contexto com base no qual e para o qual desenvolve-se o trabalho educativo.
Saberes específicos	Refere-se ao conhecimento que integram seu componente curricular.
Saber pedagógico	São os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e explicitados nas teorias educacionais, visando articular com o trabalho educativo definindo assim a identidade do educador diferenciando-o dos demais profissionais ligados ou não a educação.
Saber didático-curricular	Consiste no domínio do saber-fazer, e implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas na gestão do conjunto de saberes que o educador deve dominar.

Fonte: Criado por Bernardi, (2023) a partir dos estudos de Saviani (1996, p. 148-149).

É importante destacar que os dois autores referenciados partilham de ideias semelhantes, e entendemos que, para ensinar, é necessário que o professor desenvolva habilidades pedagógicas como planejamento, organização e motivação, além de conhecer tanto a realidade dos alunos quanto os conteúdos a serem ensinados. De acordo com esse argumento, Brzezinski (2008), avança na discussão ao apontar os saberes necessários à formação a partir dos seguintes elementos:

Em virtude de o exercício do magistério nos AIEF requerer domínio do saber multidisciplinar e uma prática unodocente que conferem identidade ao professor, é necessário que sua formação privilegie o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica. Isso equivale a dizer que a preparação deste profissional deve visar à aquisição de: a) um saber específico (científico), com base no estatuto epistemológico e no método investigativo do campo de conhecimento em que irá atuar; b)

um saber pedagógico que conduza a uma reflexão sobre as práticas educativas, acerca do uso das tecnologias educacionais como suporte didático e das amplas questões educacionais. Munido desse saber, o professor estará preparado para didaticamente reconstruir os conhecimentos que pretende ensinar; [...] (p. 1144 - 1145).

A autora, de modo conjuntural, também lança um olhar sobre outros saberes, como o saber cultural, político e o saber transversal, que devem estar no rol da formação de professores. Ela destaca a necessidade de contemplar essa diversidade de abordagens, visando à qualificação do trabalho docente e à autonomia do profissional, atendendo, assim, às novas demandas em educação.

Esses aspectos, tão fundamentais para a docência, se secundarizam, no contexto das políticas neoliberais, cuja centralidade está em oferecer rasas formações técnicas voltadas para a alfabetização, em detrimento de uma formação continuada que abranja toda primeira etapa do Ensino Fundamental.

A formação continuada dos demais profissionais desta etapa do Ensino Fundamental fica a cargo das iniciativas dos entes federados, e os encaminhamentos, nesse sentido, são frequentemente pertinentes às necessidades pontuais de cada realidade.

Todo esse aparato debatido até aqui é o que desejamos como saberes necessários à docência, pois isso permite que o professor compreenda como os alunos aprendem, reconhecendo as metodologias que atendam às diferentes formas de aprendizagem. Assim como deve selecionar cuidadosamente os materiais e as atividades que serão usadas para ensinar. Além de utilizar-se de técnicas de ensino eficazes, como a explicação, a demonstração, a discussão e a avaliação. Por fim, o professor deve ter a consciência de seu papel no ensino, sendo responsável por reconhecer e valorizar os talentos dos alunos.

Em relação à categoria “saberes da docência”, tomo a liberdade de apresentar alguns dados identificados na dinâmica da disciplina do Mestrado “Docência no Ensino Superior”³². A atividade foi desenvolvida para que os docentes do ensino superior e acadêmicos apresentassem definições sobre esses saberes, e, em seguida, as informações foram confrontadas com autores que discutem a temática.

Após a coleta de dados, foi apresentada uma pesquisa de campo de natureza qualitativa bibliográfica, como o objetivo de identificar os fatores que têm contribuído para

³² Orientado pela professora Dra. Egeslaine de Nez. Para a análise desta pesquisa de campo, foi encaminhado um formulário online semiestruturado para docentes e acadêmicos atuantes em instituições do ensino superior, com o objetivo de avaliar os saberes necessários para atuação dos docentes nessa etapa.

as discussões sobre os saberes docentes, considerando a importância dos conhecimentos dos professores para a qualidade do ensino. Buscou-se ainda expor aspectos que permitem entender como esses saberes influenciam o trabalho do professor, a aprendizagem dos alunos e o processo educativo de maneira geral.

A definição do universo da amostragem foi baseada no critério de conveniência. De acordo com Oliveira (2017), em amostragem não probabilísticas, os elementos são selecionados por conveniência ou facilidade para o pesquisador, uma vez que esse tipo de amostra permite que a escolha desses elementos e a coleta de dados sejam relativamente acessíveis, embora possam não ser representativos de toda a população.

Após a coleta de informações, identificam-se, prioritariamente, os saberes dos professores que atuam nessa etapa em diferentes instituições (públicas) conforme descrito nas Tabelas 1, 2 e 3.

Tabela 1 - Identificação dos acadêmicos sujeitos da pesquisa

<i>Número total de sujeitos</i>	<i>Sexo</i>		<i>Idade</i>							<i>Semestre que está cursando</i>		
	<i>Fem</i>	<i>Masc</i>	<i>17 anos</i>	<i>18 anos</i>	<i>20 anos</i>	<i>22 anos</i>	<i>23 anos</i>	<i>28 anos</i>	<i>30 anos</i>	<i>1º</i>	<i>7º</i>	<i>9º</i>
11	9	2	1	1	1	4	1	2	1	7	3	1

Fonte: Bernardi, (2022)

Tabela 2 - Identificação dos docentes sujeitos da pesquisa.

<i>Número total de sujeitos</i>	<i>Sexo</i>		<i>Idade</i>						
	<i>Fem</i>	<i>Masc</i>	<i>32 anos</i>	<i>36 anos</i>	<i>41 anos</i>	<i>43 anos</i>	<i>50 anos</i>	<i>55 anos</i>	<i>57 anos</i>
8	7	1	1	1	1	1	1	1	2

Fonte: Bernardi, (2022)

Tabela 3 - Tempo de atuação no Ensino Superior dos docentes sujeitos da pesquisa

<i>Tempo de atuação no Ensino Superior</i>							
<i>1 ano</i>	<i>2 anos</i>	<i>5 anos</i>	<i>6 anos</i>	<i>15 anos</i>	<i>17 anos</i>	<i>22 anos</i>	<i>32 anos</i>
1	1	1	1	1	1	1	1

Fonte: Bernardi, (2022)

Vale destacar que a pesquisa desta dissertação, não incluiu a aplicação de questionários ou formulários, uma vez que isso implicaria em um afastamento da metodologia apresentada no início deste texto. Assim, os dados apresentados na disciplina de mestrado servem apenas como complemento analítico e exemplificação dos modos como diferentes lócus educativos de ensino compreendem os saberes docentes.

Trazer esses dados justifica-se pelo fato de que os entrevistados estão atuando como docentes, e ouvi-los foi de grande valia para a discussão proposta neste item. De modo geral, dentre os docentes envolvidos na pesquisa todos atuam em instituições pública de ensino, destes 6 (seis) atuam na área de educação, 1 (um) atua em zootecnia e 1 (um) em ciências da religião. Observamos ainda que esses docentes saíram da graduação entre 4 (quatro) e 32 (trinta e dois) anos atrás o que demonstra uma possível variedade de experiências e conhecimentos, por eles trazidos sobre a atuação em sala de aula.

Para garantir o sigilo dos entrevistados, os questionários foram respondidos de forma anônima, sendo as respostas identificadas neste trabalho por siglas da seguinte maneira:

- P₁, P₂, P₃ ... P₈ – professore atuante no Ensino Superior;
- A₁, A₂, A₃ ... A₁₁ – aluno atuante no Ensino Superior.

Após a análise, confrontamos as respostas dos entrevistados com as de autores que discutem essa temática, iniciando sobre os saberes pedagógicos, que consistem nas intenções, pensamentos e práticas educacionais, compreendendo o processo de ensino-aprendizagem como algo dinâmico e englobando diversas áreas do conhecimento.

Desse modo, encontramos no depoimento de (P₂) a seguinte compreensão: “Certamente os saberes pedagógicos são essenciais para nossa atuação profissional. Tão importante quanto o conhecimento a ser ensinado é o como ensinar”

Shulman (2005) refere-se aos saberes da formação como norteadores da prática docente, argumentando que o conhecimento do conteúdo é necessário, mas não suficiente para que a disciplina seja ensinada e aprendida com sucesso. É indispensável que o professor conheça os elementos constitutivos do saber docente e os valorize. Assim observamos essa consciência nas palavras do entrevistado P₄:

[...] Como em qualquer espaço educativo é preciso buscar atualização e formas de trabalhar que se aproximem dos alunos e possibilitem que a aprendizagem aconteça. Assim o trabalho no ensino superior também exige saber os pedagógicos que tornem a formação mais qualificada e que se aproxime do contexto de atuação profissional.

De acordo com Brzezinski (2002, p. 8), a formação de qualquer identidade é um ato de construção. A autora argumenta que esse “processo de construção de significado e experiência dá-se com base em atributos culturais que se inter-relacionam e que são inerentes a uma determinada sociedade circunscrita ao espaço e tempo históricos”. Essa identidade, desenvolvida tanto de forma individual quanto coletiva, emerge das histórias e experiências pessoais de um indivíduo, bem como das interações dentro de grupos que compõem a sociedade, conferindo papéis e *status* social variados aos indivíduos em diversos contextos.

Compreendemos que os saberes da experiência são reconhecidos pelos docentes, como demonstra a seguinte afirmação: “É, fundamental pois além dos saberes teóricos os pedagógicos também devem ser fundamentadores da prática pedagógica” (P₈).

Nunes (2001) aponta que os saberes pedagógicos estão relacionados às metodologias e didáticas desenvolvidas em sala de aula. Com base nesta afirmação, questionamos os discentes sobre a importância desses saberes para o desempenho dos professores. Dentre as respostas analisadas, o entrevistado A₂ afirma:

“O aprendizado não é universal, cada pessoa aprende de sua maneira, no seu tempo, e também tem a questão social, então o professor que relaciona métodos com didáticas ele facilita a vida do estudante e o aprendizado”.

Outro entrevistado expressa sobre a importância da articulação de saberes dizendo: “Não só estes, mas também os saberes advindos dos alunos, procurar intercalar ambos os saberes”. (A₃)

Diante dessa análise, percebemos que, ao observar os saberes experienciais, consideramos os conhecimentos adquiridos pela experiência como alunos. Os discentes demonstram que aprenderam através da observação dos seus antigos professores e da vivência com seus professores atuais, utilizando-se da interlocução entre eles.

Durante a docência, o professor percorre diversos caminhos que podem dar um novo significado a todos os saberes - do conteúdo, do conhecimento pedagógico e da experiência -, construindo a sua própria identidade e prática.

Pimenta (2009, p. 91) menciona que toda identidade consiste em um conjunto de representações que são elaboradas, “de forma diferente segundo os diversos tipos de sociedade, segundo o lugar social que o indivíduo ocupa na sociedade e os conjuntos de

valores, de ideias e normas, que pautam o código de leitura, por meio do qual ele interpreta a sua visão de mundo”. Nesse sentido, a identidade profissional:

Se constrói, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor confere, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, do seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida e o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2009, p. 19).

Com isso, percebemos que a realização profissional está diretamente ligada ao sucesso de seus alunos. Esta afirmação foi compreendida pelos discentes.

“[...] Os saberes fornecem um conhecimento mais adequado quanto ao ensino e aprendizagem dos alunos e norteiam os professores quanto ao seu agir e falar, para que assim possam ajudar na formação de futuros profissionais de sucesso” (A₈).

Nessa perspectiva, a prática mediada pela *práxis* é fundamental na construção dos saberes pedagógicos. A profissão vai se desvelando à medida que o professor vivencia diferentes momentos entre o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente.

Também merece destaque a necessidade de o professor estar em constante processo de desenvolvimento profissional. Tais aspectos estão aliados à preocupação em encontrar meios para que os professores acessem as informações necessárias para aprimorar seus saberes, aqui, especificamente, pelo uso de tecnologias da informação e comunicação na formação de professores. É importante reconhecer que as tecnologias não podem substituir a autonomia do docente, um fenômeno recorrente na última década, como exemplificação pela plataformização da Educação, assunto que será desenvolvido mais adiante nesta pesquisa.

Após as análises e reflexões feitas até aqui, avançamos para o último capítulo da pesquisa, em que aprofundaremos a discussão sobre os Aspectos Teóricos e Legais da

Política de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental I, no Município de Francisco Beltrão, entre os anos de 2013 e 2022.

Este capítulo será subdividido em quatro subitens essenciais: Formação continuada de professores: considerações históricas; Programas de formação continuada nos entes federados; Legislação municipal voltada para formação continuada; e Ações de formação continuada entre os anos 2013 e 2022: uma análise do perfil teórico, limites e perspectivas.

Focaremos na análise das ações específicas realizadas nesse período, explorando seus fundamentos teóricos, identificando os desafios enfrentados e sugerindo possíveis direções para o futuro. Esses subitens proporcionarão uma compreensão abrangente das políticas e práticas de formação continuada de professores em Francisco Beltrão ao longo da última década.

3. ASPECTOS TEÓRICOS E LEGAIS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I, NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO ENTRE OS ANOS DE 2013 E 2022

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Aprendemos na prática, no cotidiano, no terreno da sala de aula, no fogo da batalha. É a prática, embasada pela teoria, que nos impulsiona à frente e nos forma o fazer pedagógico. São os alunos que nos formam professores, suas particularidades, seus saberes, seus encantamentos. Mas, acima de tudo, um olhar atento, investigativo, ávido de saber, é o que nos mostra o caminho a seguir”. (FREIRE, 1996).

A formação continuada de professores é amplamente reconhecida como elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, para o sucesso dos alunos. No contexto das políticas educacionais, este processo é uma estratégia essencial para garantir que os professores estejam sempre atualizados e capacitados para enfrentar os desafios educativos contemporâneos.

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os aspectos teóricos e legais que embasam a política de formação continuada de professores do ensino fundamental I. O foco será o município de Francisco Beltrão - PR, entre os anos de 2013 e 2022. A análise dessas políticas permite compreender as diretrizes e estratégias adotadas pelo município para promover o desenvolvimento profissional dos professores, além de identificar os impactos e desafios nesse processo.

A importância de estudar os aspectos teóricos e legais da formação reside na necessidade de compreender as bases conceituais e normativas que sustentam essas políticas. A partir dessa compreensão, é possível avaliar os impactos dessas ações e identificar áreas que precisam de aprimoramento. Além disso, o estudo das políticas locais oferece uma visão detalhada das iniciativas municipais, contribuindo para o entendimento das particularidades e necessidades específicas de Francisco Beltrão, e o que o município priorizou em cada momento.

Este capítulo está estruturado primeiramente pelas considerações históricas sobre as formações continuadas de professores no município de Francisco Beltrão, proporcionando um panorama do desenvolvimento e das transformações ao longo do tempo. Em seguida, será analisada a legislação municipal voltada para a formação continuada, destacando as normas e diretrizes que orientam essa política no contexto local. Na terceira parte, serão discutidos os programas de formação continuada implementados pelos governos estadual e federal, ressaltando suas influências e impactos no município.

Por fim, será realizada uma análise das ações de formação desenvolvidas entre os anos 2013 e 2022, examinando o perfil teórico dessas iniciativas, seus limites e perspectivas. Essa estrutura permitirá uma compreensão abrangente e detalhada dos diferentes aspectos que compõem a política de formação continuada de professores em Francisco Beltrão, oferecendo uma base sólida para avaliar seu impacto e identificar oportunidades de aprimoramento.

3.1 Formação continuada de professores: considerações históricas

As discussões sobre formação continuada de professores não são recentes (IMBERNÓN, 2010). No entanto, é importante reconhecer que essas discussões se ampliaram ao longo do tempo e ganharam destaque no cenário educacional. As reflexões desenvolvidas neste estudo contribuem para a compreensão do discurso atual sobre a formação de professores. Elas permitem uma visão clara das etapas significativas dessa trajetória histórica e dos elementos considerados importantes nesse processo de evolução.

Durante as décadas de 1980 e 1990 no Brasil, o processo de formação inicial de professores foi acelerado, visando avanços na educação. Isso ocorreu devido às pressões do mercado de trabalho e à influência da globalização. Os baixos desempenhos escolares levaram à proposta de formação continuada dos docentes como uma forma de mitigar as perdas educacionais. Esse avanço foi fortalecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, em seu artigo 67, destaca a importância da formação continuada: “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 1996). O inciso II complementa: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996).

Atualmente, há um movimento significativo em prol da formação e profissionalização dos docentes devido a vários fatores: a busca pela qualidade na educação, visando melhorar a eficácia do ensino e os resultados em avaliações de larga escala; os desafios educacionais enfrentados no cotidiano escolar e a adaptação a novas metodologias de ensino; além da compreensão de que a educação é um processo contínuo ao longo da vida.

Diante disso, entendemos que a formação continuada de professores é definida como um processo contínuo e ininterrupto de aprimoramento profissional. Assim, o exercício a seguir descreve os programas mais amplos, que constituem diretrizes e

orientações para o desenvolvimento das formações nos municípios. Vejamos suas especificidades.

3.2 Programas de formação continuada nos entes federados

Iniciamos esse subitem apontando breves aspectos conjunturais sobre a formação continuada de professores no Brasil após 1990. Esse recorte é relevante, pois uma análise sobre a formação continuada em Francisco Beltrão não pode ser desvinculada do contexto político, econômico e ideológico das políticas elaboradas em nível federal e estadual, às quais o município está ligado.

Entretanto, o centro da discussão está na apresentação e análise dos programas governamentais voltados para a educação. Esses programas incluem: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Pró-Letramento, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Mais Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender. A análise minuciosa de cada um desses programas será conduzida ainda neste capítulo.

Ao olhar os anos iniciais do Ensino Fundamental e a qualidade do ensino e a aprendizagem, identificamos fatores que indicam o bom desempenho dos estudantes. Esses fatores são geralmente os resultados obtidos nos processos avaliativos. Entretanto, é necessário considerar o suporte dado aos profissionais e às instituições de ensino, colocando em prática estratégias e recursos que promovam a efetiva aprendizagem, indo além da avaliação externa.

Entendemos que a escola não pode ser vista de forma insular, desgarrada da realidade social que a envolve. Disto decorre que a avaliação da qualidade de seu processo é influenciada por um conjunto de fatores tanto intra como extraescolares. Estes não podem ser esquecidos ou silenciados pelas políticas que incidem sobre a escola e seus atores (LUDKE; SORDI, 2009, p. 321).

Na contramão dessa perspectiva, as políticas educacionais tomaram novos contornos nas últimas décadas, principalmente devido ao aporte neoliberal que sustenta o setor, já discutido no item anterior. Prova disso foram as “inovações” que resultaram em ações e programas do Ministério da Educação – MEC, que repercutiram na implementação de políticas educacionais nos estados e municípios, como a organização homogênea da escolarização (ciclos e ensino fundamental de nove anos), a Educação Infantil, aos sistemas

de avaliação, os processos de escolha de diretores por indicação política, a paradoxal autonomia financeira e a fragmentação da formação de professores pela utilização de plataformas, entre outros.

Embora o governo afirme que tais medidas seriam suficientes para a melhoria da qualidade da educação, o Brasil ainda apresenta graves problemas educacionais. Entre eles estão os resultados das avaliações de desempenho de estudantes, especialmente por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que indicam a baixa qualidade da educação. Uma parcela significativa dos alunos que completam o 5º ano do Ensino Fundamental I não adquiriu habilidades básicas de Língua Portuguesa e Matemática.

Os investimentos em formação continuada foram ampliados pelo governo Federal, dado que as orientações do Banco Mundial, diante dos resultados das avaliações externas de alguns países latino-americanos, levaram ao consenso de que o professor é a chave para os avanços necessários no setor da educação. Por intermédio do MEC, várias políticas e programas foram desenvolvidos e destinados aos entes federados municipais.

Contudo, ao analisarmos essas políticas, nos alinhamos à análise de Freitas (2007), que afirma que tais iniciativas são frágeis, porque se baseiam apenas nos aspectos técnicos da formação, focando em habilidades e competências, como enfatiza a nova Base Nacional Comum Curricular (FREITAS, 2007, *apud* GEGLIO 2015, p. 236). Em consonância com este diagnóstico, Freitas (1992) discute as formações de professores, afirmando que elas geralmente são oferecidas de maneira prática, sob uma visão pragmática neoliberal.

O conceito de “prática social” tende a ser reduzido ao conceito de “problemas concretos”, e os últimos orientam a formação do educador. Com isso, a formação teórica do educador corre sérios riscos. É importante salientar que muitos de nós colaboramos com esta visão, quando simplesmente propomos uma inversão de ênfase no currículo de formação do professor, defendendo o predomínio da “prática” (p.27).

Para o autor, não se trata de inverter o estado atual de “mais teoria, pouca prática” para o oposto, mas sim de garantir formação teórica de qualidade para o educador.

A seguir, descreveremos de modo mais detalhado os programas elaborados pelo governo federal e compartilhados com os entes federados, com o objetivo de preencher as lacunas da formação de professores nos âmbitos técnico, científico e escolar, estabelecendo uma base capaz de entender aos aspectos teóricos e metodológicos para os docentes.

Contudo, é importante não nos deixarmos enganar pelas falácias dessas iniciativas. Sabe-se que esse processo foi pautado na pedagogia das competências³³ e na teoria do professor reflexivo, o que contribuiu para a descaracterização do trabalho educativo, secundarizando o conhecimento científico e desqualificando a reflexão filosófica (MAZEU, 2007).

Segundo Martins e Duarte (2010), o que se observou foi a expansão de programas governamentais para a formação de professores alfabetizadores, que desarticulavam a relação entre teoria e prática, valorizando o conhecimento tácito e o notório saber, posteriormente elencados na Base Nacional Comum Curricular.

Nos primeiros anos da década de 1990, o Brasil enfrentou barreiras decisivas no que se referia à alfabetização. Segundo as diretrizes do Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, de cada grupo de 1000 crianças que ingressavam no sistema educacional, apenas 45 concluíam o Ensino Fundamental sem sofrer reprovações. De maneira semelhante, as taxas de analfabetismo entre indivíduos jovens e adultos atingiram patamares consideráveis. Diante desse cenário, diversas medidas foram introduzidas como inovações para reverter esse quadro catastrófico da educação básica.

Para a análise dos programas difundidos pelo governo federal e entes federados, adotamos como marco temporal as ações prescritas a partir do ano de 2001. Naquele ano o governo federal lança o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA³⁴, designado a professores e formadores³⁵ com o objetivo de desenvolver competências profissionais para ensinar os alunos a lerem e escreverem. Esse programa surge como um modelo de capacitação de educadores, que busca oferecer uma contribuição no combate aos desafios de abandono escolar e à repetência, os quais estão enraizados na questão dos estudantes que não estejam plenamente alfabetizados ao término do primeiro

³³ Para o Banco Mundial, a educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma meta em todo mundo. Por isso a importância de um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirirem habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho. De fato, em muitos países, o primeiro ciclo da educação secundária está sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como educação básica (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 63).

³⁴ Este Programa se deu no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato.

³⁵ No PROFA o professor formador é atribuído ao coordenador dos grupos de formação de professores (BRASIL, 2001).

ano letivo (BRASIL, 2001). Vale ressaltar que tal programa vinha sendo planejado desde 1999 (PEREIRA e MARTINIAK, 2016).

O eixo norteador do programa concentrou-se na competência profissional do alfabetizador, destacando o papel do professor e do formador. A função do professor formador consistia em contribuir, por meio de sua experiência como professor, para o desenvolvimento profissional dos demais docentes alfabetizadores.

O programa foi executado por meio da organização de conteúdos, divididos em duas categorias principais: 1) Leitura, Escrita e Processos de Aprendizagem na Alfabetização; 2) Competências Didáticas. Os conteúdos foram subdivididos em unidades e distribuídos ao longo das 160 horas do curso. Dessas 160 horas, 75% foram dedicados às sessões de formação em grupo, e os 25% restantes à conclusão de trabalhos individuais avaliados pelo coordenador do programa (BRASIL, 2001, p. 19).

As sessões de aprendizado ocorreram por meio de reuniões semanais, com duração de três horas, complementadas por uma hora de trabalho individual. Essa dinâmica durou quarenta semanas. Os participantes que cumpriram os requisitos de frequência e realizaram as atividades propostas receberam certificados emitidos pela instituição responsável pela formação, em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

Ao analisar o planejamento e a organização do programa educacional, evidenciamos a falta de continuidade nas políticas educacionais, que estão sujeitas a mudanças a cada novo governo ou líder. Nesse contexto, o papel do educador é influenciado por uma formação externa, voltada para atender às demandas imediatas e práticas, seguindo os princípios do neoliberalismo. Diante do exposto, o programa PROFA acabou favorecendo os interesses e metas das políticas neoliberais, tornando-se mais uma iniciativa que não teve sucesso em abordar os desafios da alfabetização no Brasil.

Entre 2003 e 2006, a formação de professores ocorreu por meio de convênios e parcerias com universidades que constituíam a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores³⁶, a partir dos programas Pró-Letramento, Pró-Licenciatura; Proinfantil; Proformação; Programa Ética e Cidadania e o Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio (PEREIRA e MARTINIAK, 2016, p. 26). O que representou um avanço em termos de formação continuada articulada à pesquisa universitária.

³⁶ Implantado na gestão do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, estando na coordenação desses programas Antonio Palocci Filho.

Contudo, esta política não abrangeu as especificidades curriculares formativas do professor dos 4º e 5º anos. Essa lacuna formativa evidencia que os programas priorizam o aprendizado “ler e escrever”, focando em áreas como Língua Portuguesa e Matemática, voltadas para os primeiros anos do ensino fundamental. Nos parágrafos subsequentes, explicaremos esses programas de formação.

De acordo com os apontamentos de Pereira e Martiniak (2016), ao analisarmos alguns desses programas, vemos que o Proinfantil teve duração de dois anos. Ele foi oferecido em Nível Médio, modalidade Normal, com habilitação em Educação Infantil. Seu objetivo central era contribuir para a prática pedagógica dos professores que atuavam em creches e pré-escolas, além de atender aos profissionais sem formação.

O Proformação foi um programa a distância de formação de professores, oferecido em Nível Médio, com habilitação ao magistério para docentes que atuavam nos anos iniciais, em classes de alfabetização ou na educação de jovens e adultos, mas que ainda não possuíam a devida habilitação (PEREIRA e MARTINIAK, 2016).

O Pró-Licenciatura caracterizou-se como um programa de formação de professores a distância, voltado para docente que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mas que ainda não possuíam habilitação na área de atuação (BRASIL, 2005, *apud* PEREIRA e MARTINIAK, 2016).

O Pró-Letramento focou especialmente nas questões de alfabetização e nas dificuldades relacionadas à aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, estando atrelado à Provinha Brasil. Essa formação envolvia a colaboração entre universidades, secretarias de educação e escolas públicas.

O material utilizado no programa apresentou algumas limitações, especialmente nas reflexões sobre a função social da escola e o papel do conhecimento. Outro ponto levantado é que o programa tinha características de uma formação voltada prioritariamente a prática, em detrimento da teoria. Destacamos, de acordo com Freitas (2003), que essa política,

nos permite identificar algumas das contradições postas para a atual gestão das políticas educacionais. A primeira delas é a manutenção da centralidade da avaliação nas políticas educacionais do atual governo, que vem direcionando a adoção de medidas de impacto, tais como o Exame Nacional de Certificação e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Ao fazê-lo, reforçam as concepções equivocadas sobre as causas dos baixos índices de aprovação dos alunos nos exames nacionais, responsabilizando – mais uma vez –

exclusivamente os professores pelo sucesso e/ou fracasso do desempenho dos estudantes da educação básica (p. 1112).

A autora enfatiza que outra característica dessas políticas educacionais é a notória falta de uma estratégia de formação inicial de professores por parte do Ministério da Educação (MEC), visando superar as concepções e diretrizes pelo governo anterior.

Em 29 de janeiro de 2009, a partir do Decreto número 6.755, foi destinado um programa com o propósito de oferecer vagas em cursos de licenciatura e segunda licenciatura para professores que atuam na rede básica de ensino sem formação superior na respectiva área de atuação. O objetivo desse plano era alinhar-se às diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei número 9.394/96), especialmente ao artigo 62, parágrafo 1º, que estipula: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em colaboração mútua, devem viabilizar a formação inicial, continuada e o aprimoramento dos profissionais de ensino [...],” além de estabelecer o nível mínimo de qualificação para os educadores que atuam na educação básica.

Além disso, o Ministério da Educação (MEC) atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade pela coordenação, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do Programa Institucional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)³⁷.

Diante do exposto, a experiência do Pró-Letramento, considerada muito satisfatória pelo MEC, corroborou a criação e o lançamento oficial, em 2013, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objetivo era garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estivessem alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática até o final do 3º ano do ensino fundamental, além de melhorar o IDEB³⁸, entre outros. Seu principal eixo era a formação continuada do professor alfabetizador (BRASIL, 2012). Nesse sentido, destaca-se...

[...] a formação inicial e continuada do professor tem sido um dos pilares das últimas políticas educacionais e atuação do professor é considerada pelos governos como pontuais na busca da educação de qualidade. Então se considera importante destacar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa representa mais uma via do governo no que tange a

³⁷ O programa PARFOR visava contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam (BRASIL, 2013).

³⁸ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, a média dos resultados das avaliações em Língua Portuguesa e Matemática através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o fluxo escola.

formação do professor para melhorar os resultados apresentados que são medidos através dos instrumentos oficiais de avaliação (STANGUERLIN, 2014, *apud* OLIVEIRA, SOUZA e PERUCCI, 2018, p. 64).

Embora com algumas limitações, o PNAIC apresentou um avanço notável na formação de professores e na busca por melhores resultados educacionais por meio de instrumentos de avaliação oficiais. No entanto, é importante observar que, apesar dos esforços empreendidos por essa iniciativa governamental, alguns desafios persistem. Esses desafios incluem a necessidade de adaptar a formação de professores às demandas regionais e garantir a implementação das diretrizes do PNAIC em todas as escolas. Portanto, apesar dos avanços, é vital continuar aprimorando o programa, abordando as áreas em que sua eficácia pode ser melhorada para alcançar uma educação de qualidade e abrangente, evitando a repetição do histórico equívoco de perpetuar desigualdades sociais, em que o controle dos meios de produção permanece nas mãos de poucos.

Dando continuidade a esse histórico de políticas educacionais no Brasil, em 2015, com a instabilidade na gestão do país e troca de ministros da Educação, o Ministério do Planejamento anunciou um corte bilionário no orçamento da educação. Como resultado, diversas ações de formação continuada foram interrompidas ou tiveram seus recursos reduzidos, representando uma descontinuidade na formação de professores (OLIVEIRA, SOUZA e PERUCCI).

A partir de 2016, com as mudanças conjunturais na gestão do país, especialmente o processo de *impeachment* da presente Dilma Rousseff, acentuou-se a crise econômica. Isso resultou em alterações radicais e novas configurações para o sistema educacional, impactando significativamente as políticas de formação continuada e impondo cortes orçamentários para os próximos 20 anos³⁹. Dessa forma, as metas para o desenvolvimento da educação brasileira ficaram à mercê dos cancelamentos de vários programas de caráter social voltados para a formação inicial e continuada, colocando em *xequê* diversos programas de ampliação e melhoria na educação, inclusive o PNAIC, que, pela experiência dessa pesquisadora, constitui-se em uma grande possibilidade formativa para os docentes.

Em meio a esse contexto, o município de Francisco Beltrão, a exemplo de muitos outros entes federados, construiu uma organização interna visando à continuidade das

³⁹ Emenda da Constituição n.º. 241, a PEC n.º. 241, renomeada pelo Senado Federal com o n.º. 55/2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal no Brasil para os próximos 20 anos (2016-2036), podendo ser alterada no décimo ano.

formações em alfabetização, amparada no material utilizado no PNAIC. O enfoque dessas ações foi, portanto, considerado relevante no processo de alfabetização. A formação, entretanto, foi restrita aos professores da alfabetização, excluindo a formação geral que abrange até o 5º ano.

Em resposta aos resultados insatisfatórios dos estudantes na Avaliação Nacional de Alfabetização, em 2018, o governo federal introduziu o Programa Mais Alfabetização (BRASIL, 2018), o objetivo de combater a estagnação no progresso da aprendizagem, evidenciada nos resultados dessa avaliação. O programa “visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018). A adesão ao programa era uma ação conjunta entre o governo do estado e o municipal, formalizada por meio da assinatura de um termo de compromisso. Ao optar por participar, era obrigatório aderir ao Plano de Ações Articuladas do Sistema Integrado de Monitoramento e Controle do Ministério da Educação. Quanto à presença do assistente de alfabetização na sala de aula, ficava a critério do professor aceitá-lo, sendo uma decisão facultativa.

Essa política foi alicerçada em um conjunto de medidas que incluíam a Base Nacional Comum Curricular, a capacitação de professores, o papel ativo das redes de ensino e o Programa Nacional do Livro Didático.

No que se refere à formação continuada, ela era destinada aos professores responsáveis pelo ensino da alfabetização e pela didática utilizada por ele, com prioridade para aqueles que atuavam no 1º e 2º anos. A formação, ofertada na modalidade a distância, tinha um enfoque específico na alfabetização e na gestão da aprendizagem. Cada professor alfabetizador contava com o suporte de um assistente de alfabetização, com carga de 5 horas semanais por turma, para a condução das atividades pedagógicas, considerando os resultados das avaliações e o plano de trabalho elaborado pelo professor e pela escola, sob a orientação da Secretaria de Educação. Além disso, havia apoio disponível para as equipes técnicas das Secretarias de Educação.

A análise do Programa Mais Alfabetização revela que, além de outras diretrizes, os programas de formação continuada para professores são concebidos com base nos resultados das avaliações externas de desempenho dos estudantes. De acordo com Alavarse *et al.* (2017), a ampliação das políticas de avaliação externa tem gerado debates inovadores sobre a formação de docentes. Gatti (2008) sugere que a formação de professores ganhou destaque global por dois fatores: as pressões do mercado de trabalho e a preocupação com

o desempenho educacional insatisfatório. Como resultado, as políticas públicas passaram a ser elaboradas com o propósito de reformar os currículos escolares e aprimorar a formação dos professores.

Em 2019, como complemento aos programas anteriores, foi lançada a Política Nacional de Alfabetização (PNA), organizada pela Secretaria de Alfabetização do MEC, constituindo-se como uma proposta de trabalho e formação continuada centrada no emblema: “ABC - Alfabetização com Base na Ciência” (BRASIL, 2021). A proposta também se concretiza por meio do “Programa Tempo de Aprender”, que sistematiza uma proposta de formação continuada para profissionais da educação, como professores alfabetizadores (1º e 2º anos), gestores, coordenadores e assistentes de alfabetização, apresentando um modelo formatado de ensino. De acordo com o Manual do Curso ABC:

O curso é uma das implementações da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto no 9.765, de 2019. Com efeito, em consonância com o referido normativo, a capacitação funda-se em evidências científicas, em especial da Ciência Cognitiva da Leitura, nas veredas de experiências bem-sucedidas nacionais e estrangeiras. Gestado no âmbito da Secretaria de Alfabetização, o ABC é uma das dez ações do programa Tempo de Aprender e integra o eixo Formação continuada de profissionais da alfabetização. Levando em consideração as experiências de Portugal, os materiais conciliam teoria e prática, e são importantes instrumentos para os professores utilizarem em sala de aula, ou também, no período de isolamento social, em ensino remoto. (BRASIL, 2021, p. 6).

Ao tratarmos das políticas públicas que envolvem a formação de professores no Brasil, não podemos deixar de observar que, de modo geral, elas têm sido, na maioria das vezes emergenciais e pontuais. Da mesma maneira, percebe-se uma lacuna quanto à efetivação de programas que atendam a todos os anos do ensino fundamental I. Assim, como o PNAIC, o PNA atingiu apenas professores alfabetizadores, atendendo um grupo específico e deixando um *déficit* na formação continuada dos profissionais das séries finais do Ensino Fundamental. Essa ausência formativa prejudica a constituição da identidade profissional e da profissionalização, já que as iniciativas de formação continuada se concentram, principalmente, nos alfabetizadores, justificadas pela demanda das avaliações externas e orientações internacionais.

Em um projeto educativo de caráter transformador, é necessário reestruturar a abordagem tradicional historicamente utilizada nas diretrizes destinadas à formação continuada dos educadores dos anos iniciais. Tradicionalmente, essa abordagem tem se

concentrado em práticas pedagógicas conservadoras, que frequentemente priorizam a transmissão de conhecimentos de forma linear e pouco dialógica. No entanto, para promover uma verdadeira transformação educacional, é urgente que essa abordagem seja revista e ampliada, não apenas no aspecto metodológico, mas também em uma perspectiva mais ampla, envolvendo toda a escola: desde a reformulação dos programas até a adaptação das avaliações do processo de ensino-aprendizagem e a reestruturação do currículo.

Após discutir as políticas de formação continuada no Brasil, destacando suas principais diretrizes e evoluções nos últimos anos, é fundamental direcionar a análise para o contexto local, onde as políticas nacionais ganham forma e se concretizam de maneira específica. Nesse sentido, o próximo tópico se dedicará a explorar a legislação municipal que rege a formação continuada, com foco nas normas e orientações estabelecidas em Francisco Beltrão. Esse exame permitirá compreender como as diretrizes nacionais são adaptadas e implementadas no âmbito municipal, influenciando diretamente a prática educativa e o desenvolvimento profissional dos professores na região.

3.3 Legislação municipal voltada para formação continuada

A formação continuada dos professores é essencial para a manutenção da qualidade do ensino e para a ação reflexiva diante das constantes mudanças no cenário educacional. Em Francisco Beltrão, a legislação municipal tem sido um pilar importante no direcionamento e na estruturação dessas formações, alinhando-se também às diretrizes nacionais.

No contexto nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabelece a necessidade da formação continuada dos profissionais da educação. Segundo o artigo 61,

a formação de profissionais da educação [...] deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, na Meta 15, reforça a importância da formação continuada, ao afirmar que

é necessário garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando aos professores da educação básica formação continuada em suas áreas de atuação (BRASIL, 2014 n.p.).

Em Francisco Beltrão, a formação continuada dos professores é regulamentada e incentivada por um conjunto de leis municipais, que visam assegurar a valorização e o desenvolvimento profissional dos educadores da rede municipal. Dentre essas legislações, destacam-se:

- Lei Ordinária 4.260 de 2014: Esta lei reformula o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos professores da rede municipal, estabelecendo incentivos para a participação em programas de formação continuada. A lei reconhece que a valorização dos profissionais da educação passa necessariamente pela oferta de formação continuada, que deve ser incentivada e reconhecida no desenvolvimento da carreira (FRANCISCO BELTRÃO, 2014, ART. 3º).
- Lei Ordinária 4.551 de 2018: Esta lei estabelece o Plano Municipal de Educação (PME), que inclui metas e estratégias específicas para a formação continuada dos professores. O PME de Francisco Beltrão destaca a importância de garantir a formação continuada dos profissionais da educação, buscando não apenas o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, mas também a atualização constante diante das novas demandas educacionais e tecnológicas (FRANCISCO BELTRÃO, 2018).

A legislação municipal de Francisco Beltrão, em consonância com as diretrizes nacionais, estabelece um quadro normativo que incentiva e promove a formação continuada dos professores. As leis locais adaptam as orientações nacionais às especificidades do município, incentivando que os profissionais da educação tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento contínuo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação continuada é essencial para a atualização dos profissionais da educação, permitindo-lhes enfrentar os desafios contemporâneos da prática docente (Brasil, 1996). Em Francisco Beltrão, a Lei Ordinária 4.260/2014 enfatiza “o compromisso de garantir ao educando uma formação que possibilite compreender criticamente a realidade social, conscientizando-o de seus direitos e responsabilidades, buscando o desenvolvimento de valores éticos e da participação social” (FRANCISCO BELTRÃO, 2014, ART. 3º). Gatti (2009) ressalta a importância de políticas de formação continuada que estejam integradas às necessidades

reais dos professores, afirmando que a formação deve ser contextualizada, respeitando as especificidades locais e promovendo o desenvolvimento profissional de forma contínua e articulada.

Concluindo, a legislação municipal de Francisco Beltrão demonstra um compromisso significativo com a formação continuada dos professores, alinhando-se às diretrizes nacionais e adaptando-as às realidades locais. Esse quadro normativo busca assegurar que os profissionais da educação tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento contínuo, essencial para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação integral dos estudantes. A integração das políticas municipais com as diretrizes nacionais reflete uma abordagem coordenada e consciente para a valorização e o desenvolvimento dos profissionais da educação no município.

No próximo subitem, será apresentada uma análise das ações de formação continuada entre os anos de 2013 e 2022, com foco no perfil teórico dessas ações, seus limites e perspectivas, proporcionando uma visão mais detalhada e crítica desse processo.

3.4 Ações de formação continuada entre os anos de 2013 e 2022: uma análise do perfil teórico, limites e perspectivas

Este subitem analisa a formação continuada dos professores da rede municipal de Francisco Beltrão-PR, no período de 2013 a 2022. Para realizar esse estudo, foi conduzido um levantamento detalhado das formações ocorridas nesse intervalo. O trabalho incluiu a conferência dos livros de atas e certificados emitidos pela Secretaria de Educação do município no período desejado.

Os dados foram organizados em tabelas anuais, detalhando informações como a data da formação, o título ou tema abordado, a carga horária, o público-alvo e o conteúdo trabalhado. Essa sistematização permitiu uma visão abrangente e detalhada das iniciativas de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Educação, facilitando a análise de sua evolução e das possíveis mudanças ao longo dos anos.

As formações continuadas analisadas nesse rol de elementos da pesquisa foram agrupadas em categorias que refletem as principais temáticas trabalhadas no período estudado. Entre as categorias mais recorrentes destacam-se Educação Infantil, Alfabetização, Currículo, 2º Ciclo, Educação Especial, Neurociência, Profissionalização Docente/Gestão e Tecnologia e Inovação, conforme ilustrado na Figura 4. Essas categorias

representam os focos estratégicos das políticas formativas implementadas no município de Francisco Beltrão e indicam as áreas consideradas prioritárias para o desenvolvimento docente.

Figura 4 – Categorias encontradas na pesquisa



Fonte: Bernardi, 2022

Com base nesses dados, utilizamos uma análise qualitativa, organizando-os em uma nova tabela dividida nas principais categorias encontradas conforme os conteúdos e títulos das formações. A tabela foi segmentada em dois intervalos: de 2013 a 2016, correspondendo à gestão do Sr. Antonio Cantelmo Neto, e de 2017 a 2022, sob a gestão do Sr. Cleber Fontana. Essa categorização permitiu uma comparação detalhada entre os períodos, facilitando a identificação de padrões, tendências e diferenças nas políticas de formação continuada adotadas por cada administração.

Diante disso, iniciaremos a análise pelas tabelas categorizadas no intervalo de 2013 a 2016, período em que se destacam temas como planejamento escolar, alfabetização, gestão democrática e inclusão. A análise dos dados revela as prioridades e enfoques da administração do Sr. Antonio Cantelmo Neto, evidenciando os esforços para consolidar

práticas pedagógicas estruturadas e incentivar a formação continuada dos professores dentro de um contexto de desenvolvimento profissional.

Tabela 4 – Formações oferecidas pela SMEC de 2013 a 2016 – Categoria 2º ciclo

FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA SMEC DE 2013 A 2016			
Categoria	Título da formação ou tema	Carga horária (H)	Conteúdo
2º Ciclo	Formação continuada para professores do segundo ano do segundo ciclo	24	Educação: O que temos, o que queremos? Desafios Educacionais - como são trabalhados nas escolas? Avaliações e pareceres. Proposta Curricular. Conteúdos bimestrais. Paraná: Orientação, localização; Cartografia do Paraná.
2º Ciclo	Formação continuada para professores do Segundo ano do segundo ciclo	32	Educação: O que temos, o que queremos? Desafios Educacionais como são trabalhados nas escolas? Avaliações e pareceres. Proposta Curricular - Conteúdos bimestrais. Meio Ambiente - Problematização e diagnóstico; Aplicação de atividades com os alunos. Orientação, localização e lateralidade; Debate sobre as questões de Educação Ambiental e elaboração do plano de ação. Leitura e análise do texto FORMANDO COM-VIDA. Construindo a Agenda 21 na escola. Debate sobre lixo e meio ambiente no município de Francisco Beltrão; Elaboração do Plano de ação de Educação Ambiental para 2014.
2º ciclo	Formação Continuada para professores: O estudo e o Ensino da Geografia do Município de FB.	32	O ensino do Lugar no 4º ano do Ensino Fundamental: 1.1-Localização do município no Sudoeste/Estado/País. A Educação Ambiental na perspectiva interdisciplinar nas escolas municipais de Francisco Beltrão - PR. Elaboração de atividades de Educação Ambiental: Leitura e interpretação do município de Francisco Beltrão através de mapas. Leitura de Mapas Locativos; Aspectos físicos de Francisco Beltrão. Noções básicas sobre a leitura de mapas para reconhecer as categorias: lateralidade, orientação, localização e posição geográfica: Noções de lateralidade; Rosa dos ventos; Localização através do desenho; Construção de material para trabalhar lateralidade e localização; Conceito de bacia hidrográfica.
2º Ciclo	O estudo e o ensino da Geografia no município de Francisco Beltrão.	24	Apresentação da História de Educação Ambiental; Organização, aplicação e desenho da História de Educação Ambiental; Palestra: Expansão Urbana e Verticalização: O mercado Imobiliário de Francisco Beltrão (1998 a 2012); Aula de campo no Aterro Sanitário e no Barracão de Reciclagem do município; Palestra: Princípios de Educação Ambiental Aplicados a Gestão de Recursos Hídricos ; Socialização da experiência do desenvolvimento das atividades de Educação

			Ambiental em sala de aula e apresentação das atividades do livro do professor.
2º Ciclo	Curso de aperfeiçoamento para professores do ciclo de alfabetização: Interdisciplinaridade, no âmbito do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa	80	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização; A criança no Ciclo de Alfabetização.
2º Ciclo	Língua portuguesa: possibilidades didático metodológicas	24	Leitura literária e formação de leitor (sistematização e avaliação). Leitura, escrita e oralidade (práticas pedagógicas). Da leitura ao texto escrito (metodologia e processos). Reescrita e escrita criativa (indicadores de êxito e avaliação).
2º Ciclo	Potencializando Saberes, Preservando Patrimônio	8	Patrimônio Cultural; Educação Patrimonial; Patrimônio Arqueológico; Oficina construindo patrimônios
2º Ciclo	Cooperjovem/ SICOOB	40	Programa alinhado com as competências da Base Nacional Comum Curricular e tem por objetivo, por meio da aprendizagem baseada em projetos e com protagonismo da comunidade escolar, promover a: Educação Cooperativista; Educação Empreendedora; Educação Financeira; Educação Ambiental.
2º Ciclo	Formação continuada para professores do 2º ano do 2º ciclo - Produção de texto	32	Concepção de texto e função social da escrita; Planejamento da produção de texto, realização e acompanhamento ao aluno; Gêneros e portadores de textos: funções interacionais, formas de organização, de linguagem, marcas linguísticas e leitores do texto do aluno; Revisão, correção e reescrita de texto como instrumento de ensino; Produção, reprodução e cópia: o lugar do sujeito produtor no texto; Leitura e compreensão.
Carga Horária Total		296	

Tabela 5 - Formações oferecidas pela SMEC de 2013 a 2016 – Categoria Alfabetização

FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA SMEC DE 2013 A 2016			
Categoria	Título da formação ou tema	Carga horária (H)	Conteúdo
Alfabetização	Curso de aperfeiçoamento para professores do ciclo de alfabetização: ênfase em linguagem no âmbito do pacto nacional pela alfabetização na idade certa.	160	Currículo no ciclo de alfabetização; Planejamento escolar; Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização; Ludicidade na sala de aula; O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula; Planejando a alfabetização: projetos

			didáticos e sequências didáticas; A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização; Organização do trabalho docente: progressão escolar e avaliação; A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva.
Alfabetização	Curso Pró-letramento Alfabetização e Linguagem	40	Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação; A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino; Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura; O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões; O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos; Modos de Falar, Modos de Escrever; Sessão e Análise do Filme Como as estrelas, na Terra toda criança é especial
Alfabetização	Curso de aperfeiçoamento para professores do ciclo de alfabetização: ênfase em linguagem no âmbito do PACTO nacional pela alfabetização na idade certa.	160	Organização do trabalho docente: progressão escolar, currículo e avaliação no ciclo de alfabetização; Apropriação do sistema de escrita alfabética, dos diferentes gêneros textuais e o planejamento de projetos e sequências didática; O lúdico e os saberes da criança como ponto de partida para o trabalho pedagógico; A heterogeneidade em sala de aula e a alfabetização matemática de crianças em uma proposta inclusiva; Apropriação do sistema de numeração decimal através de jogos; Os algoritmos em um contexto de resolução de problemas; Geometria, grandezas e medidas no processo da alfabetização matemática; A educação estatística, os saberes matemáticos e as relações da matemática com outros saberes; O trabalho pedagógico com as relações entre a Linguagem e a Alfabetização Matemática no ciclo de alfabetização.
Alfabetização	Curso de aperfeiçoamento para professores do ciclo de alfabetização: Interdisciplinaridade, no âmbito do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa	100	A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Arte no Ciclo de Alfabetização. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização. Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização. Integrando saberes.

Carga Horária Total

460

Tabela 6 - Formações oferecidas pela SMEC de 2013 a 2016 – Categoria Currículo

FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA SMEC DE 2013 A 2016			
Categoria	Título da formação ou tema	Carga horária (H)	Conteúdo
Currículo	Organização do Trabalho pedagógico das Escolas	30	Implementação da Disciplina de Ciências para a 6ª Hora Atividade; O planejamento curricular da rede na proposta de ciências; Proposta Curricular e PPP; Avaliação Institucional; Avaliação da Aprendizagem;
Currículo	Formação continuada para professores sobre o currículo, teorias pedagógicas, método e elaboração curricular	60	Currículo, teorias pedagógicas, método e elaboração curricular
Currículo	Cooperjovem/ SICOOB	40	Programa alinhado com as competências da Base Nacional Comum Curricular e tem por objetivo, por meio da aprendizagem baseada em projetos e com protagonismo da comunidade escolar, promover a: Educação Cooperativista; Educação Empreendedora; Educação Financeira; Educação Ambiental.
Currículo	JEEP - Jovens Empreendedores Primeiros Passos - Capacitação teórica e Metodológica (1º ao 5º ano)	28	PROJETO DE EMPREENDEDORISMO para o desenvolvimento de habilidades e competências empreendedoras.
Currículo	Estudos das diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e do Plano Nacional de Educação.	40	Relações Interpessoais no ambiente escolar; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Plano Nacional de Educação
Currículo	Estudo da Base Nacional Comum Curricular	12	Documento referência de discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular - material disponibilizado pelo MEC
Currículo	Formação continuada para professores da Educação do campo	24	Educação do no Campo; Leis, Modalidade, Currículo; Estudo dos conteúdos da Proposta Curricular por Áreas do Conhecimento; Oficinas oferecidas pala UTFPR: plataforma Lattes.
Currículo	Estudo sobre a Adequação da 6ª hora-atividade	12	Diretrizes Curriculares Nacionais (páginas 130 a 138); Base Nacional Comum; Projeto Político Pedagógico; Proposta Pedagógica Curricular; Documentos legais.
Currículo	Estudo para a reformulação do Plano Municipal de Educação	60	Plano Municipal de Educação
Carga Horária Total		306	

Tabela 7 - Formações oferecidas pela SMEC de 2013 a 2016 – Categoria Educação Especial

FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA SMEC DE 2013 A 2016			
Categoria	Título da formação ou tema	Carga horária (H)	Conteúdo
Educação Especial	O Potencial Intelectual Humano: identificar e entender as diferenças	8	O potencial intelectual – identificação; Entendendo as diferenças.
Educação Especial	Um olhar diferente sobre autismo	36	Um olhar diferente sobre autismo
Educação Especial	O cérebro e a aprendizagem	8	Breve relato da neurologia; Avaliação neuropsicológica; Funções cognitivas; Neurônios - desenvolvimento do cérebro; Atenção - memória.
Educação Especial	Palestra sobre TDAH, Parapsicologia e Formação Humana	20	TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), Parapsicologia e Formação Humana
Carga Horária Total		72	

Tabela 8 - Formações oferecidas pela SMEC de 2013 a 2016 – Categoria Educação Infantil

FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA SMEC DE 2013 A 2016			
Categoria	Título da formação ou tema	Carga horária (H)	Conteúdo
Educação Infantil	Formação continuada para professores da Educação Infantil - Pré-escola	40	Articulação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e as práticas educativas; Desafios e importância da Educação Infantil; Aprendizagem e desenvolvimento; Letramento e Alfabetização na Educação A importância das brincadeiras na Educação Infantil; As linguagens na educação infantil: Práticas educativas que promovam o desenvolvimento integral das crianças; Proposta Política Pedagógica Infantil; Proposta Pedagógica Curricular: Conteúdos / Livro Pedagógico;
Educação Infantil	Formação Continuada Educação Infantil – Pré-Escola	40	Proposta curricular, rotina, ambiente alfabetizador; Leitura, escrita, níveis da escrita; Pedagogia da Recreação Escolar: Jogos, Músicas, Brinquedos e Brincadeiras; Folclore, vegetais e avaliação na Educação Infantil; Pedagogia da Recreação Escolar: Jogos, Músicas, Brinquedos e Brincadeiras; Meios de transporte, meios de comunicação e atividades lúdicas.

Educação Infantil	Formação continuada para professores da Educação Infantil	40	Articulação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e as práticas educativas; Desafios e importância da Educação Infantil; Aprendizagem e desenvolvimento; Letramento e Alfabetização na Educação Infantil; Proposta Pedagógica Curricular: Conteúdos / Livro Pedagógico; A importância das brincadeiras na Educação Infantil; As linguagens na educação infantil: Práticas educativas que promovam o desenvolvimento integral das crianças; Proposta Política Pedagógica
Educação Infantil	Formação continuada para os professores da Educação infantil.	32	Brinquedos e brincadeiras; A criança como protagonista da Educação Infantil; Parecer da Educação Infantil; Proposta Pedagógica Curricular: Conteúdos / Livro Pedagógico; Literatura na Educação Infantil; Imaginação e Criação na Educação Infantil; Legislações da Educação Infantil; Atividades Lúdicas
Educação Infantil	Semana pedagógica – 1º Semestre de 2016	40	Sobre uma Prática Docente que Considere a Ludicidade e as Infâncias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; A Construção de Ambientes Educativos na Multiplicidade dos Espaços; Resiliência: Repensando Valores e Posturas do Profissional da Educação; Psicomotricidade; Organização do trabalho pedagógico e planejamento.
Educação Infantil	Formação Continuada para professores da educação infantil	20	Planejamentos trimestrais; Literatura na Educação Infantil; Psicomotricidade.
Educação Infantil	A atividade do Brincar nos anos iniciais: desafio para a organização da atividade pedagógica.	80	As diferentes concepções do brincar. Estudo e discussão dos textos "A imaginação e seu desenvolvimento na infância" (VIGOTSKI, 2003); "A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança" (VIGOTSKI, 2008); "Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância", (ELKONIN, 198 "A atividade de estudo na idade escolar" (DAVYDOV, 1988, p. 158); Avaliação do projeto
Carga Horária Total		292	

Tabela 9 - Formações oferecidas pela SMEC de 2013 a 2016 – Categoria Profissionalização Docente/Gestão

FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA SMEC DE 2013 A 2016			
Categoria	Título da formação ou tema	Carga horária (H)	Conteúdo
Profissionalização Docente/Gestão	Estágio Supervisionado e a Formação de Professores: Diálogo	4	Diálogo ente Universidade e Escola: Estágio Supervisionado e a Formação de Professores

	ente Universidade e Escola.		
Profissionalização Docente/Gestão	Módulo: PLI (Programa do Livro)	40	A cidadania e a gestão democrática nos Programas do livro; Programas do Livro; - Programas do Livro: operacionalização, compromisso, ética e legislação
Profissionalização Docente/Gestão	A arte de falar em público.	8	Causas do medo de falar em público; Como superar o medo de falar em público; Presença e postura do expositor; Elaboração de discurso e palestras; Relações interpessoais; Aplicação do vocabulário; Como reagir diante das perguntas do público, O uso adequado do microfone; Entonação de voz; Prática da oratória como tema livre; Avaliação da prática da oratória.
Profissionalização Docente/Gestão	Pré e I Conferência Mun. De Educação de FB.	40	O Plano Nacional de Educação (PNE) na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Eixo I - O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação. Eixo II - Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos. Eixo III - Educação, trabalho e desenvolvimento sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente. Eixo IV - Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem. Eixo V - Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social. Eixo VI - Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. Eixo VII - Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos.
Profissionalização Docente/Gestão	Projeto de Formação de Professores do Laboratório de Representações, Espaço, Tempo e Linguagens em Experiências Educativas - RETLEE	30	Planejamento de ações de formação continuada; Atividades de formação para o 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental: planejamento de elementos de operacionalização do trabalho pedagógico na escola; estudo e reflexões sobre a avaliação escolar; planejamento por projetos de trabalho – fundamentos teóricos e práticos; reflexões e estudo sobre auto-organização dos alunos; planejamento do “Circuito do Conhecimento” como prática de formação integral das crianças; reflexão sobre práticas pedagógicas interdisciplinares; avaliação das atividades desenvolvidas de formação

			continuada com a Direção e Supervisão da escola.
Profissionalização Docente/Gestão	Reelaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas do Campo	20	Sociedade-Escola: Apresentação do projeto de estudos para os professores das escolas, (Re) Construção do PPP a importância do processo prático-dinâmico como mobilizador de definições de orientações político-pedagógicas (o PPP como produto de ação contínua); As problemáticas situadas e as possibilidades de reinvenções definidas como orientações político-pedagógicas; Infância-Homem: Ensino-aprendizagem; Desenvolvimento humano; Alfabetização-Letramento: Sobre Alfabetização e Letramento, que princípios sobre o ensino da linguagem apontados no texto podem ser integrados à prática da escola? Como a escola percebe a repercussão da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, no processo educativo, nos anos iniciais e nos anos finais? Que mudanças apontam para a reelaboração do PPP? Avaliação-recuperação paralela: Inclusão;
Profissionalização Docente/Gestão	Avaliação no contexto das escolas de Francisco Beltrão/Pr – Limites e Avanços	20	Conceito de avaliação presente nas escolas da Rede Municipal; Compreensão dos instrumentos, critérios, forma e conteúdo na avaliação da Rede Municipal; Avaliação e registro dos resultados na rede - alteração dos pareceres e organização por bimestre/trimestral; Avaliação externa no município.
Profissionalização Docente/Gestão	Escola enquanto espaço de formação	40	Formação Continuada de Professores - Guiomar Namo de Mello; Formação de Professores do Campo na UNIOESTE e Experiências Educativas com a Escola do Campo; Práticas Avaliativas e Instrumentos de Avaliação - Livro "Avaliar: respeitar primeiro, educar depois" Jussara Hoffmann; Quantidade e qualidade na Prática da Avaliação da Aprendizagem na Escola - Livro "Sobre Notas Escolares - Distorções e Possibilidades" Cipriano Carlos Luckesi; Então, como registrar os resultados da aprendizagem dos nossos educandos? - Livro "Sobre Notas Escolares Distorções e Possibilidades" Cipriano Carlos Luckesi; Avaliação da Aprendizagem Formativa ou Somativa; O Papel da Avaliação Escolar refletindo sobre nossas concepções e práticas.

Profissionalização Docente/Gestão	Módulo: PNAE	60	Alimentação escolar: um dos fundamentos para uma educação de qualidade; conhecendo o PNAE; Alimentação e Nutrição; Gestão e operacionalização do PNAE; Agricultura Familiar; A prestação de contas no âmbito do PNAE; – Conselho de Alimentação Escolar (CAE)
Profissionalização Docente/Gestão	Conferência Mun. de Educação	8	Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação Superior; Educação Especial; Educação do Campo; Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos; Valorização dos Profissionais da Educação (Art. 61 da LDB); Gestão das Escolas e do Sistema; Financiamento da Educação.
Profissionalização Docente/Gestão	Como Garantir a qualidade do Ensino	4	Como Garantir a qualidade do Ensino, promover a aprendizagem da leitura e elevar o IDEB
Profissionalização Docente/Gestão	Função Social da Educação e da Escola, Inclusão e Escolha do livro didático	16	Função Social da Educação e da Escola; Inclusão; Escolha do Livro Didático
Profissionalização Docente/Gestão	Conferência Municipal de Educação	8	Plano Municipal de educação e todas as suas instancias.
Profissionalização Docente/Gestão	Semana pedagógica - 2º Semestre de 2016	16	Palestra: A comunicação da docência: influência das concepções de crianças e de educação no ato de educar; Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? Organização do trabalho pedagógico e planejamento.
Profissionalização Docente/Gestão	Formação Continuada para professores das escolas referente a organização do trabalho pedagógico.	38	Organização do trabalho pedagógico.
Profissionalização Docente/Gestão	Fórum Regional de Música na Escola	12	Legislação; Música; Educação; políticas públicas.
Carga Horária Total		364	

Tabela 10 - Formações oferecidas pela SMEC de 2013 a 2016 – Categoria Tecnologia e Inovação

FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA SMEC DE 2013 A 2016			
Categoria	Título da formação ou tema	Carga horária (H)	Conteúdo

Tecnologia e Inovação	Curso de introdução à educação digital	60	Tecnologias no cotidiano: Desafios à Inclusão Digital; Navegação, Pesquisa na Internet e Segurança na Rede; Blogs: O quê? Para quê? Como? Elaboração e Edição de textos; Cooperação (Ou Interação) na rede? Cooperação Pressupõe Diálogo? Slides Digitais na Escola; Resolução de Problemas Eletrônicos;
Tecnologia e Inovação	Algumas possibilidades de utilização das TICs pelos professores do ensino fundamental no incentivo à leitura infanto-juvenil – o uso da lousa digital do computador interativo	8	A importância do incentivo à leitura nas séries iniciais; Instalação e funcionamento do computador interativo do MEC; Posicionamento da imagem do multimídia; Posicionamento e fixação do suporte do receptor da caneta da lousa digital; Ícone da lousa digital no sistema operacional Ubuntu (KDE); Exploração da área de trabalho no software da lousa digital (MINT INTERATIVE - Versão para Linux); As ferramentas da barra do menu principal e os menus esquerdo e direito; O banco de imagens no menu à direita da lousa; Como criar pastas e postar mais desenhos no banco de imagem; A área de trabalho da lousa digital; Como salvar o trabalho; Como gravar o trabalho; Navegação nas pastas de usuários, como criar pastas e arquivos; Algumas possibilidades didático-pedagógicas da lousa digital trabalhando algumas literaturas.
Tecnologia e Inovação	Introdução à Educação Digital e Tecnologia na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC.	120	INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO DIGITAL: Tecnologias no cotidiano: Desafios à Inclusão Digital; Navegação, Pesquisa na Internet e Segurança na Rede; Blogs: O quê? Para quê? Como? Elaboração e Edição de textos; Cooperação (Ou Interação) na rede? Cooperação Pressupõe Diálogo? Slides Digitais na Escola; Resolução de Problemas Eletrônicos;
Tecnologia e Inovação	Formação Continuada Planilhas Eletrônicas e Google Drive	80	Planilhas Eletrônicas e Google Drive
Tecnologia e Inovação	Inclusão de direito à educação na formação continuada para refletir o fazer pedagógico nos espaços escolares.	40	Inclusão de direito à educação na formação continuada para refletir o fazer pedagógico nos espaços escolares.
Tecnologia e Inovação	Tecnologia Educacional - Proinfo Integrado - Introdução na Educação - Ensinando e aprendendo com as TIC	60	INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO DIGITAL: Tecnologias no cotidiano: Desafios à Inclusão Digital; Navegação, Pesquisa na Internet e Segurança na Rede; Blogs: O quê? Para quê? Como? Elaboração e Edição de textos; Cooperação (Ou Interação) na rede? Cooperação Pressupõe Diálogo? Slides

			Digitais na Escola; Resolução de Problemas Eletrônicos
Tecnologia e Inovação	Informática Básica	40	Informática Básica
Carga Horária Total		408	

A análise das formações continuadas de professores no município de Francisco Beltrão - PR, entre 2013 e 2016, revela um esforço em várias frentes da educação, com um foco notável em aspectos referentes ao ciclo de alfabetização (especificamente para professores de 1º e 2º anos) e em tecnologia e inovação (abarcando o público em geral de professores), enquanto áreas como a educação especial receberam menos atenção. Ao todo, foram realizadas 2178 horas de formação, cujos percentuais são apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Formações oferecidas pela Secretaria de Educação Municipal entre os anos de 2013 e 2016



Fonte: Bernardi, 2024

O gráfico revela que, nesse período, há um pequeno destaque para as formações oferecidas para a alfabetização, o que pode indicar uma prioridade em melhorar a qualidade do ensino fundamental. Essa ênfase pode ser analisada à luz das políticas educacionais do

período, que focaram na redução do analfabetismo e na melhoria das competências básicas de leitura e escrita.

Outro ponto significativo nas formações está na adaptação dos educadores às inovações tecnológicas, o que reflete a crescente demanda por integração de recursos tecnológicos no ambiente escolar e nas ferramentas pedagógicas. Haja visto que o avanço da tecnologia tem trazido mudanças expressivas para a sociedade, seja no ambiente doméstico ou profissional.

As formações em profissionalização docência/gestão oferecidas pela SMEC de Francisco Beltrão no período de 2013 a 2016 foram elaboradas para desenvolver um conjunto abrangente de habilidades nos professores, com foco em gestão democrática, comunicação eficaz, entendimento e aplicação de políticas e inovação pedagógica. Houve um claro esforço em preparar os professores para serem não apenas educadores competentes, mas também gestores e líderes capazes de promover mudanças positivas em suas escolas e na comunidade educativa em geral.

Essas formações também incentivaram a criação de *rankings*, comparações e a adoção de práticas meritocráticas, responsabilizando a escola pelos seus resultados, muitas vezes com base em critérios externos e indicadores de desempenho que nem sempre refletem as complexidades do ambiente escolar.

Na análise das formações para o período de 2013 a 2016, nota-se um percentual relativamente baixo destinado à Educação Especial, o que sugere que este tema pode não ter sido uma prioridade. Apesar de existirem políticas públicas⁴⁰ estabelecidas para a Educação Especial e a inclusão escolar durante esse período, a baixa porcentagem de formações oferecidas em Francisco Beltrão nesse campo indica uma possível lacuna na implementação local dessas políticas ou uma talvez maior atenção a outras demandas educacionais percebidas na época.

É importante destacar que muitos conteúdos abordados nas formações focavam diretamente no ciclo de alfabetização, no planejamento escolar e na ludicidade em sala de aula. Essa ênfase evidencia uma atenção voltada para as práticas de alfabetização no 1º

⁴⁰ Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014 - O Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu, para o período de 2014 a 2024, a Meta 4, que focava na universalização da educação básica e do atendimento educacional especializado (AEE) para alunos de 4 a 17 anos, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, o PNE previa formações continuadas para capacitar professores a atuarem na Educação Especial.

ciclo do ensino fundamental (1º ao 2º ano), bem como um incentivo para que os professores estejam bem-preparados para lidar com diferentes níveis de aprendizagem.

Freire (1996) argumenta que a alfabetização deve ser parte de uma educação mais ampla e integral, que promova não apenas habilidades técnicas, mas também a formação crítica e cidadã dos estudantes. Se a formação continuada dos professores se concentrar excessivamente nas técnicas de alfabetização, corre-se o risco de negligenciar outras dimensões cruciais. O autor acrescenta a importância da alfabetização crítica, que vai além da decodificação de palavras e inclui a capacidade de ler o mundo. Esse enfoque nas formações continuadas reflete a necessidade de uma alfabetização que promova a autonomia e a consciência crítica dos estudantes.

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2006, p. 11).

No entanto, apesar de seu caráter bem-intencionado, essa abordagem apresenta algumas limitações significativas. Nota-se uma carência de conteúdos fundamentais nas formações, o que leva a um esvaziamento do conteúdo, onde a teoria muitas vezes é desvinculada da prática. Essas formações frequentemente se limitam a apresentar procedimentos ou “receitas” prontas, sem proporcionar aos professores uma compreensão aprofundada dos fundamentos dos conteúdos trabalhados. Essa superficialidade compromete a consciência da intencionalidade no processo educativo, resultando em uma prática pedagógica desprovida de fundamentação teórica e de abordagem científica de qualidade.

Outro aspecto relevante é que as formações oferecidas pela SMEC foram realizadas em períodos curtos e de maneira fragmentada, o que pode não ser suficiente para desenvolver profundamente aptidões necessárias. Imbernón (2011) utiliza o conceito de formação permanente de professores, referindo-se à autocrítica, à troca de experiências e ao desenvolvimento profissional dos professores contínuo dos professores. Sobre isso, ele afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc, realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para

esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente (IMBERNÓN, 2011, p.51).

A formação continuada também enfatizou a importância de alinhar as práticas escolares com políticas públicas e marcos regulatórios, refletindo um esforço para integrar a escola na comunidade e promover uma educação cidadã. Saviani (2008) argumenta que a educação deve estar em sintonia com os princípios democráticos e os direitos sociais, ressaltando a necessidade de políticas educacionais que fortaleçam a gestão democrática e a participação ativa dos educadores e da comunidade escolar.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo (BRASIL, 1997, p. 81).

Embora as categorias de Educação Infantil, temas relacionados ao Currículo Escolar e as formações voltadas para o 2º Ciclo (do 3º ao 5º ano) não tenham se destacado em termos percentuais no gráfico de formações oferecidas entre 2013 e 2016, esses segmentos receberam uma quantidade significativa de horas de formação (optamos por incluir a análise da Educação Infantil, mesmo não sendo o foco desta pesquisa pelo fato dos professores de 1º e 2º ano também participarem dessas formações). Foram oferecidas 296 horas de formação para o 2º Ciclo, 306 horas para temas relacionados a Currículo e 292 horas para Educação Infantil, da carga horária total de 2198 horas destinada à formação no município.

Ao gerar uma nuvem de palavras (Figura 5) a partir dos conteúdos dessas formações, observa-se uma forte ênfase em termos como “Formação”, “Educação”, “Planejamento”, “Alfabetização”, “Professores”, “Escola” e “Nacional”. Essa predominância sugere que o foco principal dessas formações esteve voltado para aspectos estruturais e quantitativos da educação, muitas vezes alinhados com a perspectiva neoliberal que molda as políticas educacionais contemporâneas.

Figura 5 - Análise das palavras que mais apareceram no conteúdo das formações de 2013 a 2016



Fonte: Bernardi, (2024) com uso do site wordart.com

A alta frequência de termos como “educação”, “avaliação” e “formação” no conteúdo das formações sugere uma ênfase significativa em aspectos estruturais e quantitativos do processo educacional.

A repetição dos termos “planejamento” e “curricular” aponta para a necessidade de alinhar os currículos escolares com padrões e objetivos específicos, frequentemente definidos por políticas educacionais que priorizam eficiência e competitividade, características centrais do neoliberalismo. A ênfase em “planejamento” e “curricular” também pode ser interpretada como uma tentativa de padronizar os processos educacionais, restringindo a autonomia dos educadores e a flexibilidade nas práticas de ensino.

Saviani (2008) argumenta que tais termos frequentemente correspondem a uma lógica de mercantilização da educação, em que as práticas pedagógicas são subordinadas às exigências do mercado de trabalho, contrapondo-se à visão de educação como prática social e formadora de cidadania.

Frigotto (2001) reitera essa perspectiva e critica a redução da educação a um mecanismo de treinamento técnico que negligencia o desenvolvimento crítico e reflexivo do educando:

O reducionismo da formação humana a competências e habilidades mercadológicas configura um desvirtuamento da própria ideia de educação, que deveria visar à emancipação humana e ao desenvolvimento integral do indivíduo. (FRIGOTTO, 2001, p. 58).

Ao avançarmos na análise das formações oferecidas entre 2013 e 2016 e as compararmos com o período de 2017 a 2022, torna-se evidente a necessidade de compreender as mudanças e continuidades nos temas e subtemas priorizados ao longo desses anos. Com a nova gestão municipal sob a liderança do Sr. Cleber Fontana, é fundamental identificar quais áreas de formação ganharam maior relevância e como essas prioridades se alinham com as políticas educacionais estabelecidas.

Abaixo, estão apresentadas as tabelas que categorizam as formações oferecidas entre 2017 e 2022, organizadas de acordo com o conteúdo abordado e as cargas horárias destinadas para cada tema. Essas tabelas permitem uma visualização detalhada das áreas de formação priorizadas ao longo desse período e como os recursos foram alocados para atender às necessidades educacionais identificadas.

Tabela 11 - Formações oferecidas pela SMEC de 2017 a 2022 – Categoria 2º Ciclo

FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA SMEC DE 2017 A 2022			
Categoria	Título da formação ou tema	Carga horária (H)	Conteúdo
2º Ciclo	Ciências - brincando e entendendo o mundo em que vivemos	20	Som - reflexão, intensidade, timbre, refração, reverberação, qualidade, altura, intensidade; Sensação sonora - Anatomia e funcionamento do ouvido humano; Astronomia - universo, planeta, buraco negro, meteoro, galáxias, sistema solar, geocentrismo e de Kepler, gravitação universal, corpos em órbitas circulares, fases da lua; Ótica - luz, fontes, propagação, velocidade, princípios da ótica geométrica; Aplicação pedagógica em sala de aula.
2º Ciclo	Semana Pedagógica	8	Gestão do conhecimento; Unidos somos mais; Análise de indicadores de aprendizagem da escola: pareceres, avaliações externas, ANA; Alfabetização e letramento: Resolução de problemas, leitura de textos; Oficinas de jogos e brincadeiras; Estudo do currículo de Educação Infantil; Oficina de contação de histórias; Produção e análise de textos no 2º ciclo; Leitura e análise da BNCC.
2º Ciclo	Jogos Matemáticos	8	Estratégias com jogos matemáticos
2º Ciclo	Oficina para Séries Iniciais	8	Astronomia para as séries Iniciais do Ensino Fundamental
2º Ciclo	Congresso Municipal	1,5	Oficinas para as temáticas

2º Ciclo	Congresso Municipal de Educação: Inspirando mudanças, transformando realidades.	24	Educação, humanização, acolhimento e o papel dos professores na escola pós-pandemia; Oficinas
2º Ciclo	Construção de Sequência Didática em torno de gêneros de texto	40	Fundamentos de sequências didáticas; Correlação entre teoria e a prática; Gêneros orais e escritos na escola; Transposição didática; Documentos norteadores do planejamento.
2º Ciclo	Gênero Textual	4	Educar por meio do uso de recursos de mídias; Exemplos de gêneros textuais: jornal mural; livro cantoneiro; podcast; fotografia; vídeocast; blog; literatura de cordel; fanzine. Trabalhos em grupo e apresentações.
Carga Horária Total		113,5	

Fonte: Bernardi, 2024

Tabela 12 - Formações oferecidas pela SMEC de 2017 a 2022 – Categoria Alfabetização

FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA SMEC DE 2017 A 2022			
Categoria	Título da formação ou tema	Carga horária (H)	Conteúdo
Alfabetização	Aperfeiçoamento para professores do ciclo de alfabetização: ênfase em alfabetização e letramento e alfabetização matemática - PACTO	100	Alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Brincando com a matemática
Alfabetização	Semana Pedagógica	8	Gestão do conhecimento; Unidos somos mais; Análise de indicadores de aprendizagem da escola: pareceres, avaliações externas, ANA; Alfabetização e letramento: Resolução de problemas, leitura de textos; Oficinas de jogos e brincadeiras; Estudo do currículo de Educação Infantil; Oficina de contação de histórias; Produção e análise de textos no 2º ciclo; Leitura e análise da BNCC.
Alfabetização	Formação de Alfabetizadores 2018: ênfase em Alfabetização e letramento. - PACTO	36	Sistema de Escrita Alfabética (SEA); Consciência fonológica e níveis de escrita; Sequência didática.
Alfabetização	Curso Intensivo de Alfabetizadores: Ênfase em Alfabetização e letramento. PACTO.	30	Alfabetização e letramento; Código, sistema notacional; Propriedades do SEA; Hipóteses de escrita; Consciência fonológica; Sistema de Numeração decimal; Propriedades do SND, Caixa numérica; Uso de materiais manipuláveis; agrupamento e valor posicional; jogos
Alfabetização	Congresso Municipal -	1,5	Oficinas para as temáticas

Alfabetização	Consciência Fonológica na Educação Infantil e Alfabetização	120	Relação leitura, escrita e Consciência Fonológica; Hierarquias da consciência fonológica - relação teórica e prática (atividades e jogos c consciência fonológica; Sequência didática e Consciência fonológica; Seminário final de apresentação de experiências
Alfabetização	A música como instrumento do planejamento docente.	12	A música como recurso fundamental ao desenvolvimento da linguagem, memória, atenção e percepção auditiva; Distinção de fonemas e padrões sonoros entre as palavras; A música como potencializadora da fala, leitura e escrita.
Alfabetização	Congresso Municipal de Educação: Inspirando mudanças, transformando realidades.	24	Educação, humanização, acolhimento e o papel dos professores na escola pós-pandemia; Oficinas
Alfabetização	Formação de consciência fonológica e a possibilidade de articulação interdisciplinar na Educação Infantil e alfabetização	8	A importância da consciência fonológica para o processo de alfabetização; Os níveis de consciência fonológica e sua articulação à prática pedagógica.
Alfabetização	Avaliação: das observações aos registros sobre o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil.	4	A importância das observações e registros no processo avaliativo da educação infantil.
Alfabetização	Avaliação no planejamento interdisciplinar: as possibilidades de trabalho na Educação Infantil e Alfabetização.	8	A avaliação como instrumento que oferece subsídio para reorganizar o planejamento e o processo de ensino e de aprendizagem; A contextualização da avaliação à prática interdisciplinar.
Carga Horária Total		351,5	

Fonte: Bernardi, 2024

Tabela 13 - Formações oferecidas pela SMEC de 2017 a 2022 – Categoria Tecnologia e Inovação

FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA SMEC DE 2017 A 2022			
Categoria	Título da formação ou tema	Carga horária (H)	Conteúdo
Tecnologia e Inovação	Congresso Municipal	1,5	Oficinas para as temáticas
Tecnologia e Inovação	Congresso Municipal de Educação: Inspirando mudanças, transformando realidades.	24	Educação, humanização, acolhimento e o papel dos professores na escola pós-pandemia; Oficinas
Tecnologia e Inovação	Robótica: que bicho é esse?	24	Tecnologias digitais e a robótica no Ensino Fundamental

Tecnologia e Inovação	I VivaCiência – Feira de Ciências, Tecnologia e Inovação de Francisco Beltrão	24	Exposição de atividades de Ciência e Tecnologia em stand, tendo como público-alvo os estudantes da Educação Básica e outros indivíduos da comunidade.
Carga Horária Total		73,5	

Fonte: Bernardi, 2024

Tabela 14 - Formações oferecidas pela SMEC de 2017 a 2022 – Categoria Currículo

Formações oferecidas pela SMEC de 2017 a 2022			
Categoria	Título da formação ou tema	Carga horária (H)	Conteúdo
Currículo	Elaboração da Proposta Pedagógica Curricular de Francisco Beltrão PR	12	BNCC; Referencial Curricular do Paraná; Proposta Pedagógica Curricular da Rede Municipal de Francisco Beltrão
Currículo	Estudos e reorganização do projeto político pedagógico	20	A importância da Avaliação Institucional para a construção do Projeto Político Pedagógico; Função do Projeto Político Pedagógico; Dimensões do Marco Situacional.
Currículo	Formação continuada Educação Infantil	16	Organização curricular dos conteúdos da Educação Infantil - 4 e 5 anos; Plano de trabalho docente; Desenvolvimento da criança; Conhecimento linguístico na infância; Conceitos básicos da Matemática - 4 e 5 anos; Psicomotricidade; Experiências lúdicas e musicais na ação educativa; Aplicação pedagógica em sala de aula.
Currículo	Formação de professores na rede municipal de Francisco Beltrão – PR	8	O Projeto Político Pedagógico da Escola como Construção Coletiva; A Interação e o Debate entre Universidade e Escola com Vistas a Aproximação Teórica e Prática, O Reconhecimento da Realidade das Escolas Municipais e as Implicações para a Gestão, Professores, Pedagogos, Pais e Comunidade. Os Desafios do Marco Situacional do Projeto Político Pedagógico: a escola que temos e a escola que queremos? O

			Marco Conceitual na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica; O Ensino Escolar na Pedagogia Histórico-Crítica (Conhecimento; Planejamento; Metodologia, Avaliação); O Marco Operacional do Projeto Político Pedagógico: limites e perspectivas da construção de uma escola emancipadora na atualidade.
Currículo	Formação Continuada e planejamento	4	Organização do trabalho pedagógico
Currículo	Estudos e reorganização do projeto político pedagógico	40	Marco situacional: análises dos estágios de produção e debates acerca da realidade socioeconômica e cultural, das condições estruturais das escolas e do acompanhamento pedagógico; Marco conceitual: estudos e análises a respeito da filosofia educativa, da concepção pedagógica, do currículo e conhecimentos, bem como das metodologias que fundamentam o Projeto Político Pedagógico; Marco operacional: reflexões e proposições sobre a gestão pedagógica, o processo de formação continuada e as práticas pedagógicas propostas pelas instituições; Orientação para a redação final do texto do Projeto Político Pedagógico
Currículo	Semana Pedagógica:	16	Palestra: Avaliação escolar e aprendizagem; Direito Educacional: Desafios cotidianos de uma escola que protege; Estudo do texto: Formação Educador
Currículo	Semana Pedagógica	16	BNCC; Habilidades Sociais; as competências gerais da BNCC; BNCC e currículos escolares
Currículo	Semana Pedagógica	4	Gestão do conhecimento; Unidos somos mais; Análise de indicadores de aprendizagem da escola: pareceres, avaliações externas, ANA; Alfabetização e letramento: Resolução de problemas, leitura de textos; Oficinas de jogos e brincadeiras;

			Estudo do currículo de Educação Infantil; Oficina de contação de histórias; Produção e análise de textos no 2º ciclo; Leitura e análise da BNCC.
Currículo	Formação continuada para coordenadores pedagógicos	20	Liderança e gestão; Papel do coordenador pedagógico na liderança e gestão escolar; Função do coordenador pedagógico; Desafios da coordenação pedagógica; Documentos escolares; Condução de reuniões; Plano de ação; IDEB; Base Nacional Comum Curricular; Referencial Curricular do Paraná
Currículo	BNCC Perspectivas de implementação	4	BNCC Perspectivas de implementação
Currículo	Semana Pedagógica	24	Os desafios da educação do séc. XXI; Estudo para reestruturação da PPC da rede municipal; Currículo escolar; Referencial Curricular do PR
Currículo	Semana Pedagógica	16	Avaliação escolar e aprendizagem; Direito Educacional: Desafios cotidianos de uma escola que protege; Formação do Educador.
Currículo	Congresso Municipal -	1,5	Oficinas para as temáticas
Currículo	Sequência Didática e a interdisciplinaridade	32	Reflexões sobre as práticas em sala de aula; Documentos norteadores para planejamento pedagógico; Metodologias ativas; O que é uma sequência didática; Sequência didática para o 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental; Avaliação.
Currículo	Semana Pedagógica segundo semestre (III Seminário Virtual Undime - PR)	8	Estudo e planejamento; Referencial Curricular do Paraná em Foco Língua Portuguesa e Matemática; Referencial Curricular do Paraná em Foco Ciência, Geografia e História.
Currículo	Avaliação no planejamento interdisciplinar	8	As possibilidades de trabalho na Educação Infantil e Alfabetização - A avaliação como instrumento que oferece subsídio para reorganizar o planejamento e o processo de ensino e de aprendizagem; A

			contextualização da avaliação à prática.
Currículo	Congresso Municipal de Educação: Inspirando mudanças, transformando realidades.	24	Educação, humanização, acolhimento e o papel dos professores na escola pós-pandemia; Oficinas
Currículo	Grupo de estudos para reestruturação da Proposta Pedagógica da rede municipal de FB	16	Referencial Curricular do PR; Proposta Político Curricular; BNCC
Carga Horária Total		289,5	

Fonte: Bernardi, 2024

Tabela 15 - Formações oferecidas pela SMEC de 2017 a 2022 – Categoria Educação Especial

FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA SMEC DE 2017 A 2022			
Categoria	Título da formação ou tema	Carga horária (H)	Conteúdo
Educação Especial	Olhares sobre práticas pedagógicas inclusivas	24	Olhares e leituras sobre a Proposta Pedagógica e a Educação Especial; Educação Infantil: Deficiência In (visíveis); Síndrome de Down; Transtornos do Desenvolvimento Global; Surdez; Deficiência Física Neuro motora; Família, Escola como contexto do desenvolvimento humano com Rodas de Conversas com ênfase em: Histórias de adoções; O acesso a escolarização e as dificuldades de permanência da filha autista; A expectativa de um diagnóstico; Altas habilidades na família; - Alimentação do filho Asperger e o acompanhamento pedagógico diário; Nome Social nos espaços escolares; Breves olhares da Biologia, História, Geografia, sobre gênero; Reflexões sobre práticas pedagógicas e os olhares inclusivos: Altas Habilidades e Superdotação: Identificação e organização do trabalho pedagógico na Educação Básica. Conceito de altas habilidades; diferenciar o aluno com talento, inteligente, disciplinado; Avaliação da Altas Habilidades/ Superdotação; Altas Habilidades/Superdotação; e a identificação na Educação Infantil; é bom em todas as áreas? Aluno com Altas Mitos das Altas

Educação Especial	Formação Continuada para professores das salas de recurso multifuncional e professores apoio da rede municipal de educação	40	O papel do professor na Educação Especial" e orientações para o trabalho anual; Fundamentação teórica e práticas do método A-BA-CA-DA; Escrita, leitura e oralidade utilizando o método A-BA-CA-DA; Importância do trabalho com os conceitos e habilidades pré-numéricas; Utilização de materiais para aprendizagem do Sistema de numeração decimal; As quatro operações práticas utilizando materiais; Base Nacional Comum Curricular (BNCC), competências Educação Especial; habilidades na Educação Especial.
Educação Especial	Congresso Municipal -	1,5	Oficinas para as temáticas
Educação Especial	Congresso Municipal de Educação: Inspirando mudanças, transformando realidades.	24	Educação, humanização, acolhimento e o papel dos professores na escola pós-pandemia; Oficinas
Educação Especial	I Seminário Municipal de Educação Especial	8	Autismo e a rigidez cognitiva: impactos na alimentação; Metodologias inclusivas: práticas para a atuação docente de alunos com TEA; Formação sobre as diferenças entre as dificuldades de aprendizagem e os transtornos específicos de aprendizagem; Intervenções Práticas para desenvolvimento de crianças com.
Educação Especial	Formação em Transtorno do Espectro Autista (TEA)	9	Características da criança autista; Estratégias que auxiliam na inclusão escolar de crianças autistas e a importância do professor; Inteligências múltiplas; Papel do adulto frente ao autismo e as inteligências múltiplas.
Carga Horária Total		106,5	

Fonte: Bernardi, 2024

Tabela 16 - Formações oferecidas pela SMEC de 2017 a 2022 – Categoria Educação Infantil

Formações oferecidas pela SMEC de 2017 a 2022			
Categoria	Título da formação ou tema	Carga horária (H)	Conteúdo
Educação Infantil	A primeira infância em foco: Práticas pedagógicas e institucionais de cuidado e educação da criança	40	A primeira infância em foco: Práticas pedagógicas e institucionais de cuidado e educação da criança

Educação infantil	Formação Continuada de Educação infantil	12	Sistema de Ensino Aprende Brasil - Metodologia; Campos de experiência; componente socioemocional; fases do design thinking e a educação; direitos de aprendizagem na EF; planejamento com o sistema de ensino.
Educação Infantil	Formação continuada para professores da EI, no âmbito do PACTO	90	Ser docente na Educação Infantil: Entre o ensinar e o aprender. Docência e formação cultura; Contextos e práticas; Infância e linguagem; Crianças como leitoras e autores; Leitura dentro e fora da escola.
Educação Infantil	Avaliação no planejamento interdisciplinar	8	As possibilidades de trabalho na Educação Infantil e Alfabetização - A avaliação como instrumento que oferece subsídio para reorganizar o planejamento e o processo de ensino e de aprendizagem; A contextualização da avaliação à prática.
Educação Infantil	Consciência Fonológica na Educação Infantil e Alfabetização	120	Relação leitura, escrita e Consciência Fonológica; Hierarquias da consciência fonológica - relação teórica e prática (atividades e jogos c consciência fonológica: Sequência didática e Consciência fonológica; Seminário final de apresentação de experiências
Educação Infantil	A música como instrumento do planejamento docente.	12	A música como recurso fundamental ao desenvolvimento da linguagem, memória, atenção e percepção auditiva; Distinção de fonemas e padrões sonoros entre as palavras; A música como potencializadora da fala, leitura e escrita.
Educação Infantil	Formação de consciência fonológica e a possibilidade de articulação interdisciplinar na Educação Infantil e alfabetização	8	A importância da consciência fonológica para o processo de alfabetização; Os níveis de consciência fonológica e sua articulação à prática pedagógica.
Educação Infantil	Avaliação: das observações aos registros sobre o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil.	4	A importância das observações e registros no processo avaliativo da educação infantil.
Educação Infantil	Avaliação no planejamento interdisciplinar: as possibilidades de trabalho na Educação Infantil e Alfabetização.	8	A avaliação como instrumento que oferece subsídio para reorganizar o planejamento e o processo de ensino e de aprendizagem; A contextualização da avaliação à prática interdisciplinar.
Educação Infantil	Prevenção ao abuso sexual infantil – livros e bonecos Pipo e Fifi	4	Desenvolvimento infantil; Teorias da sexualidade; Consequências biopsicossociais do abuso sexual; Formas de violência; A importância da denúncia.

Carga Horária Total

306

Tabela 17 - Formações oferecidas pela SMEC de 2017 a 2022 – Categoria Neurociência

FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA SMEC DE 2017 A 2022			
Categoria	Título da formação ou tema	Carga horária (H)	Conteúdo
Neurociência	Congresso de Educação Municipal	10 h	A infância e a adolescência na perspectiva da plasticidade cerebral; Transtornos de neurodesenvolvimento: o que os educadores precisam saber? Brincar é coisa séria! A escola transformadora baseada na empatia, no amparo e no afeto; A rodada da paixão: a paixão de educar.
Neurociência	Formação de gestores	15	Comportamento de liderança e educadores; Neurônios espelhos e a formação de gestores educacionais; Recompensa e prazer: as interfaces do gestor; Desenvolvimento e formação pedagógica fundamentada no cérebro atual; Neurociência da gestão pessoal e interpessoal.
Neurociência	Introdução a neurociência	24	Neuroanatomia/como o cérebro aprende; Emoções e sistema dopaminérgico; Atenção / memória / aprendizagem; Neurociência e as funções executivas; Desenvolvimento do sistema sensorial; Estimulação do processamento auditivo.
Neurociência	Consciência Fonológica e Alfabetização	32	Estimulação da consciência fonológica na perspectiva da neurociência
Neurociência	Neurociência Aplicada à Educação - Plasticidade Neuronal	12	Plasticidade Neuronal; Aprendizagem e Memória; Atenção; Funções Executivas; Linguagem.
Neurociência	Ressignificando o ensino: os novos desafios da educação	24	Educação, humanização e acolhimento: professores (as) que fazem a diferença na escola pós- pandemia; Neurociência e os novos tempos para a educação Neurociência e os novos tempos para a educação; Os campos de experiência e a neurociência Educação Infantil 0 a 3 anos; Desenvolvimento sensorial, consciência fonológica e alfabetização. Consciência fonológica e alfabetização; Sequência Didática e Interdisciplinaridade: Um olhar sobre as metodologias ativas e o ensino híbrido.
Carga Horária Total		107	

Fonte: Bernardi, 2024

Tabela 18 - Formações oferecidas pela SMEC de 2017 a 2022 – Categoria Profissionalização Docente/Gestão

FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA SMEC DE 2017 A 2022			
Categoria	Título da formação ou tema	Carga horária (H)	Conteúdo
Profissionalização Docente/Gestão	Semana Pedagógica	24	Autoconhecimento e de grupo; Ética profissional e pessoal; Relacionamento intra e interpessoal; Trabalho em equipe; Valores organizacionais; Missão, visão e valores da escola. Motivação, responsabilidade e ética no trabalho
Profissionalização Docente/Gestão	Formação Política e Sindical de Professores	40	Formação Política e Sindical de Professores
Profissionalização Docente/Gestão	Programa de Cursos Sistema de Ensino Aprende Brasil	24	Implantação do Sistema de Ensino Aprende Brasil.
Profissionalização Docente/Gestão	Formação Continuada e planejamento	8	Organização do trabalho pedagógico
Profissionalização Docente/Gestão	Agroecologia e alimentação saudável	4	Uso e impacto dos agrotóxicos; Alimentação do Escolar do Ensino Fundamental: 6 a 10 anos;
Profissionalização Docente/Gestão	Brigada de Incêndio	4	Combate a incêndio (Introdução Aspectos legais Teoria do fogo Propagação do fogo) - Classes de incêndio - Prevenção de incêndio - Métodos de extinção Agentes extintores - EPI (equipamentos de proteção individual) - Equipamentos de combate a incêndio - Equipamentos de detecção, alarme, iluminação de emergência e comunicações.) Primeiros socorros (Abandono de área - Pessoas com mobilidade reduzida) - Avaliação inicial - Vias aéreas - RCP (reanimação cardiopulmonar) - Hemorragias - Riscos específicos - Psicologia em emergências - Sistema de controle de incidentes - Emergências químicas e tecnológicas.)
Profissionalização Docente/Gestão	Semana Pedagógica	4	Gestão do conhecimento; Unidos somos mais; Análise de indicadores de aprendizagem da escola: pareceres, avaliações externas, ANA; Alfabetização e letramento: Resolução de problemas, leitura de textos; Oficinas de jogos e brincadeiras; Estudo do currículo de Educação Infantil; Oficina de contação de histórias; Produção e análise de textos no 2º ciclo; Leitura e análise da BNCC.
Profissionalização Docente/Gestão	Formação continuada para coordenadores pedagógicos	20	Liderança e gestão; Papel do coordenador pedagógico na liderança e gestão escolar; Função do coordenador pedagógico; Desafios da coordenação pedagógica; Documentos escolares; Condução de reuniões; Plano de ação; IDEB; Base Nacional Comum Curricular; Referencial Curricular do Paraná

Profissionalização Docente/Gestão	III Seminário Municipal de Segurança e Saúde no Trabalho	4	“A saúde no trabalho, começa fora dele...”; “Saúde mental e qualidade de vida no trabalho”.
Profissionalização Docente/Gestão	Formação Política e Sindical de professores: questões atuais da educação na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica.		Política e Sindical de professores: questões atuais da educação na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica.
Profissionalização Docente/Gestão	Rede de proteção social e protocolo de atendimento às vítimas de violência	8	Rede de proteção social e protocolo de atendimento às vítimas de violência
Profissionalização Docente/Gestão	Mesa Redonda em alusão ao dia 18 de maio: Dia Nacional de Combate ao Abuso e a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes	4	Mesa Redonda em alusão ao dia 18 de maio: Dia Nacional de Combate ao Abuso e a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes
Profissionalização Docente/Gestão	Programa de Formação Continuada da Educação Pública	16	Nos caminhos da Práxis
Profissionalização Docente/Gestão	Resolução de conflitos baseada na tese de doutorado da professora Telma Pileggi Vinha	20	O educador e a Moralidade infantil: uma visão construtivista
Profissionalização Docente/Gestão	Conexão professor em ação - anos iniciais do ensino fundamental	30	Organização do trabalho pedagógico
Profissionalização Docente/Gestão	Congresso Municipal	1,5	Oficinas para as temáticas
Profissionalização Docente/Gestão	Experiências pedagógicas; interagindo e construindo vínculos no ensino remoto.	8	Experiências pedagógicas desenvolvidas no ensino remoto que potencializaram o processo de ensino e aprendizagem; Novas práticas de interação, acolhimento e criação de vínculos no ensino remoto.
Profissionalização Docente/Gestão	Congresso Municipal de Educação: Inspirando mudanças, transformando realidades.	24	Educação, humanização, acolhimento e o papel dos professores na escola pós-pandemia; Oficinas
Profissionalização Docente/Gestão	Plataforma iônica	3	Aprendendo a plataforma do Sistema de Ensino da FTD.
Profissionalização Docente/Gestão	Explorando o SIM no Ensino Fundamental II	4	Conhecendo o Sistema de Ensino nos diferentes componentes curriculares.
Profissionalização Docente/Gestão	Formação em Matemática	8	Metodologias de ensino na ação docente; raciocínio lógico nas diferentes áreas do conhecimento.

Carga Horária Total

126,5

Fonte: Bernardi, 2024

A oferta das formações de professores em Francisco Beltrão, entre 2017 e 2022, nos diferentes temas somou 1474 horas. Essas formações refletem e perpetuam as dinâmicas neoliberais, ora com avanços para o professor, ora com certos retrocessos. Elas devem ser contextualizadas como parte do processo de reprodução das relações de classe no campo educacional. Esse total de horas dedicado às formações precisa ser contextualizado em um cenário de profundas transformações, particularmente marcado por dois anos de pandemia, nos quais as formações migraram para o formato online. A pandemia da COVID-19 não apenas alterou as dinâmicas educacionais, mas também expôs e, em alguns casos, exacerbou as desigualdades sociais existentes. Nesse contexto, as formações continuadas precisaram se adaptar às novas realidades tecnológicas e pedagógicas impostas pelo distanciamento social.

Ao comparar as categorias encontradas nas formações de 2017 a 2022 com aquelas observadas no período de 2013 a 2016, é possível identificar mudanças significativas. O período anterior, de 2013 a 2016, pode ter se concentrado em aspectos mais tradicionais da prática pedagógica, enquanto o período posterior, sob a gestão do Sr. Cleber Fontana, evidencia um movimento em direção à inclusão de temas mais atuais e urgentes, como a integração das tecnologias digitais no ensino e a gestão de crises educacionais provocadas pela pandemia.

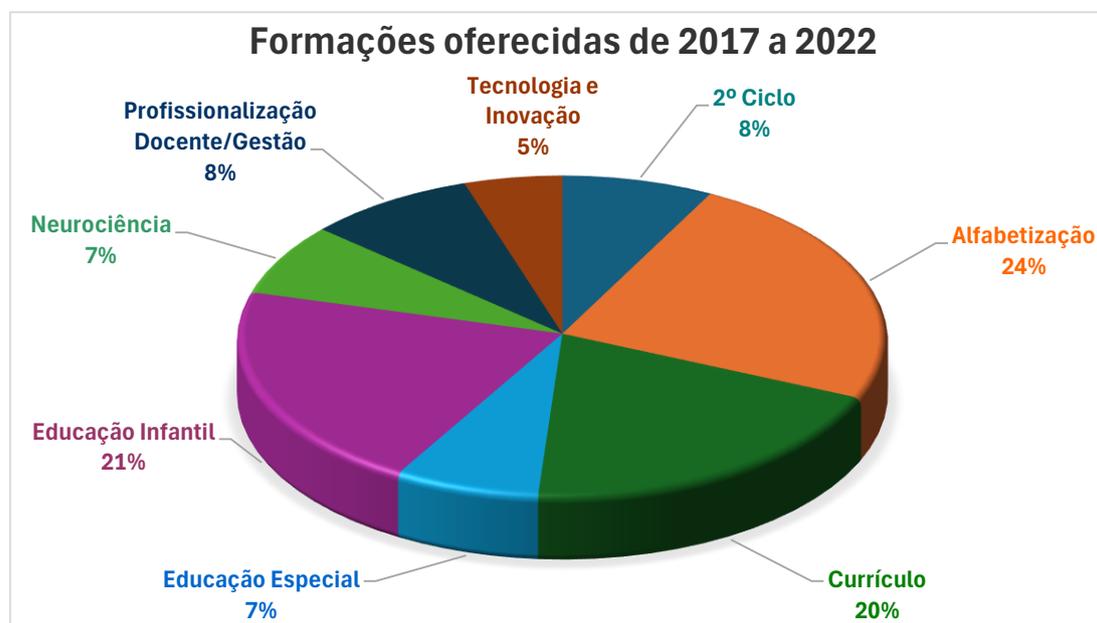
Haja visto que as mudanças nas formações continuadas não ocorrem de forma isolada, mas são reflexos das transformações nas relações de produção e no modo como a sociedade se organiza. O deslocamento para o ensino online durante a pandemia pode ser interpretado como uma resposta imediata à crise. No entanto, também reflete as contradições do sistema capitalista, que, ao expandir as fronteiras da educação por meio da tecnologia, cria formas de exclusão para aqueles sem acesso adequado a esses recursos.

É importante analisar se as categorias abordadas nas formações de 2017 a 2022 representaram um avanço no sentido de capacitar os educadores para lidar com as novas demandas sociais e tecnológicas ou, se, em contrapartida, reforçaram o caráter instrumental e adaptativo da educação, a serviço das necessidades do capital. Saviani (2017) argumenta que, na sociedade capitalista, a educação está voltada para a manutenção das condições de produção e reprodução do capital.

Dessa forma, a análise das formações continuadas desse período, à luz das categorias identificadas e do contexto pandêmico, deve considerar tanto as quantidades de horas dedicadas quanto as qualidades das temáticas abordadas, sempre em relação ao papel da educação na perpetuação ou contestação das estruturas sociais vigentes.

No período de 2017 a 2022, a análise das categorias de formação continuada revela mudanças significativas em relação ao período anterior (2013 a 2016), refletindo tanto as novas demandas pedagógicas quanto as influências das políticas públicas educacionais implementadas no Brasil. O destaque deste período recai sobre as formações voltadas para a Alfabetização (24%), Educação Infantil (21%) e Currículo (20%), que juntas constituem 65% das formações oferecidas. Esse enfoque pode ser atribuído à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴¹, que estabeleceu diretrizes mais claras para a alfabetização e para a organização curricular, influenciando diretamente as práticas pedagógicas e a formação de professores.

Gráfico 5 – Formações Continuidas oferecidas pela Secretaria de Educação de 2017 a 2022



Fonte: Bernardi, 2024

⁴¹A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais como direito das crianças. A resolução estabelece que a BNCC deve ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, através da Resolução CNE/CP N° 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”.

A ênfase em alfabetização e educação infantil está alinhada ao contexto da BNCC, que reforçou a necessidade de uma alfabetização sólida e precoce, articulada com as novas diretrizes curriculares. Esse movimento responde à urgência de melhorar os indicadores de aprendizagem nos primeiros anos de escolarização. A Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu metas claras para a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Por outro lado, categorias como Tecnologia e Inovação (5%) receberam menos destaque, o que é paradoxal no contexto de crescente digitalização e da experiência do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Isso sugere que, apesar da pressão por inclusão digital, a formação continuada ainda não prepara adequadamente os docentes para as novas exigências tecnológicas.

A introdução de Neurociência (7%) como uma nova categoria entre 2017 e 2022 indica o crescente interesse por essa área na educação, embasada pela busca de fundamentação científica nas práticas pedagógicas. No entanto, essa inclusão também pode ser vista como um reflexo do mercado de trabalho e do neoliberalismo, em que a educação é frequentemente instrumentalizada para atender às demandas de mercado e à produtividade, em vez de promover uma educação emancipadora e crítica. O excesso de foco em métodos baseados em neurociência pode desviar a atenção das necessidades socioemocionais e críticas dos estudantes, essenciais para uma educação integral.

As consequências desse foco, especialmente em alfabetização e currículo, incluem uma padronização das práticas pedagógicas e uma pressão sobre os professores para que cumpram metas específicas, muitas vezes em detrimento de uma abordagem mais holística e crítica da educação. Essa tendência faz parte de um movimento neoliberal mais amplo, que valoriza a eficiência e a padronização às custas da diversidade e da equidade na educação.

Como argumenta Freire (1996), “educar é um ato político”. Nesse sentido, é essencial questionar as bases e intenções das políticas educacionais que orientam as formações continuadas, para que não sirvam apenas aos interesses do mercado, mas à formação de sujeitos críticos e conscientes.

A nuvem de palavras (Figura 6), gerada a partir das formações de professores em Francisco Beltrão entre 2017 e 2022, destaca termos como “Educação”, “Avaliação”,

“Formação”, “Professores”, “Projeto” e “Infantil”. Esses termos refletem as principais áreas de foco nas políticas e práticas formativas do período.

A predominância da palavra “Educação” sugere uma atenção significativa à estrutura e aos objetivos educacionais, enquanto “Avaliação” aponta para um foco substancial em medir e quantificar o desempenho escolar. Freire (1996) critica essa abordagem, argumentando que a avaliação deve ser um processo formativo e emancipador, não um mecanismo de exclusão e controle. A presença destacada dos termos “Projeto” e “Político” sugere uma tentativa de construção de práticas educacionais coletivas e democráticas. No entanto, é crucial questionar se essas iniciativas estão sendo cooptadas pelas políticas neoliberais, que muitas vezes transformam projetos emancipatórios em ferramentas para atender às demandas do mercado. A ênfase em “Infantil” e “Criança” reflete a preocupação com a educação das primeiras infâncias.

Figura 6 - Análise das palavras que mais apareceram no conteúdo das formações de 2017 a 2023



Fonte: Bernardi, (2024) com uso do site wordart.com

Essa categorização permitiu uma comparação detalhada entre os períodos, facilitando a identificação de padrões, tendências e diferenças nas políticas de formação continuada adotadas por cada administração.

A análise das políticas de formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I em Francisco Beltrão, entre 2013 e 2022, revela nuances significativas que se entrelaçam com as transformações impulsionadas pela lógica neoliberal no campo educacional. Nos dois períodos analisados, de 2013 a 2016 e de 2017 a 2022, observam-se continuidades e rupturas nas abordagens formativas. No primeiro período, a formação continuada foi marcada por iniciativas que buscavam atender às necessidades locais e específicas do contexto escolar, com uma maior ênfase na prática pedagógica e na profissionalização docente. No entanto, essa trajetória começa a ser afetada pela crescente influência das políticas neoliberais, que priorizam a eficiência, a mensuração de resultados e a adaptação dos docentes às exigências do mercado, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

No segundo período, de 2017 a 2022, essa tendência se intensifica, com as formações cada vez mais alinhadas aos interesses mercadológicos e menos focadas nas demandas educacionais contextualizadas. Essa mudança de enfoque reflete uma fragmentação do processo formativo, em que a lógica da competitividade e da meritocracia se sobrepõe ao desenvolvimento integral do educador. Isso evidencia as limitações e desafios impostos por um modelo que, ao se distanciar das reais necessidades dos docentes e discentes, compromete a construção de uma identidade docente crítica e transformadora.

Figura 7 - Comparativo de carga horária das formações.

2013 a 2016		2017 a 2022	
Categoria	Carga Horária (H)	Categoria	Carga Horária (H)
Educação Especial	72	Tecnologia e Inovação	73,5 Diminuiu 334,5 h
Educação Infantil	292	Educação Especial	106,5 Aumentou 34,5 h
2º Ciclo	296	Neurociência	107 Nova categoria
Currículo	306	2º Ciclo	113,5 Diminuiu 182,5 h
Profissionalização Docente/Gestão	344	Profissionalização Docente/Gestão	126,5 Diminuiu 217,5 h
Tecnologia e Inovação	408	Currículo	289,5 Diminuiu 16,5 h
Alfabetização	460	Educação Infantil	306 Aumentou 14 h
CARGA HORÁRIA TOTAL (H)	2178	Alfabetização	351,5 Diminuiu 108,5 h
		CARGA HORÁRIA TOTAL (H)	1474 Diminuiu 704 h

Fonte: Bernardi, (2024)

A análise comparativa das cargas horárias de formação entre os períodos de 2013-2016 e 2017-2022, apresentado na figura 7, revela mudanças significativas em algumas categorias e estabilidade em outras, destacando as prioridades e adaptações educacionais ao longo do tempo.

Enquanto houve uma expressiva redução na carga horária total de formações (704 horas a menos), o avanço na Educação Especial merece atenção, refletindo a crescente demanda por atendimento adequado a alunos com laudos, que vêm se tornando um fenômeno em todas as etapas da educação. Essa ampliação de 34,5 horas é significativa, considerando a importância da inclusão escolar.

Em contrapartida, áreas como Tecnologia e Inovação e Profissionalização Docente/Gestão apresentaram as maiores reduções, o que pode indicar uma reavaliação de prioridades ou desafios no oferecimento de formações nessas temáticas. Por outro lado, a inclusão da Neurociência como nova categoria evidencia uma tentativa de inovar e trazer contribuições contemporâneas ao contexto educacional.

Essas mudanças e permanências demonstram os ajustes realizados ao longo dos anos para atender às necessidades percebidas no contexto local e às políticas educacionais vigentes, ao mesmo tempo que refletem os desafios enfrentados para equilibrar demandas emergentes e continuidade das práticas educacionais.

Ao concluir este capítulo, é essencial refletir sobre a importância dos saberes da docência no contexto das formações oferecidas em Francisco Beltrão. A análise das iniciativas formativas no município revela um interesse significativo em integrar e aplicar os saberes docentes, conforme delineado por autores como Pimenta (1999) e Saviani (1996), cujas classificações foram discutidas ao longo deste trabalho.

Os saberes da docência, conforme Pimenta (1999), são divididos em saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos. Esses saberes são fundamentais para a construção da identidade profissional dos professores e para a eficácia de sua prática pedagógica. Em Francisco Beltrão, as formações oferecidas têm buscado incorporar esses saberes de maneira a promover um ensino mais reflexivo e contextualizado.

Os saberes da experiência, que Pimenta (1999) define como aqueles adquiridos no espaço escolar e através da prática cotidiana, têm sido valorizados nas formações em Francisco Beltrão. Percebe-se a partir dos conteúdos das formações continuadas analisados incentivam os professores a refletirem sobre suas práticas e a compartilharem experiências com seus pares. Essa troca de experiências é crucial para o desenvolvimento profissional,

pois permite que os docentes aprendam uns com os outros e adaptem suas práticas às necessidades específicas de seus alunos.

No que diz respeito aos saberes do conhecimento, que envolvem a revisão da função da escola na transmissão de conhecimentos e a formação científica do professor, as formações em Francisco Beltrão têm enfatizado a importância de uma sólida base teórica. Os cursos e workshops oferecidos frequentemente abordam as últimas pesquisas em educação e as teorias pedagógicas contemporâneas, capacitando os professores a integrarem novos conhecimentos em suas práticas de ensino.

No que tange os saberes pedagógicos, que abrangem as necessidades pedagógicas e a reinvenção da prática social, também são um foco central das formações em Francisco Beltrão. As iniciativas formativas têm promovido a inovação pedagógica, incentivando os professores a desenvolverem novas metodologias de ensino que sejam mais interativas e centradas no aluno. Essa abordagem é fundamental para atender às demandas de um ambiente educacional em constante mudança e para preparar os alunos para os desafios do século XXI.

A integração desses saberes na formação docente em Francisco Beltrão reflete uma compreensão holística do papel do professor. Conforme Saviani (1996), a prática educativa não se limita a técnicas de ensino, mas envolve um conhecimento profundo da natureza da educação e das habilidades necessárias para identificar e resolver problemas educacionais. As formações no município têm procurado desenvolver essas competências nos professores, capacitando-os a serem líderes em suas comunidades escolares e agentes de transformação social.

As formações oferecidas em Francisco Beltrão demonstram um compromisso com a valorização e a aplicação dos saberes da docência, conforme discutido por Pimenta (1999) e Saviani (1996). Ao integrar esses saberes na formação inicial e continuada dos professores, está não apenas melhorando a prática pedagógica, mas também fortalecendo a identidade profissional dos educadores, preparando-os para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo com criatividade e eficácia.

Neste interim, é pertinente fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), destacando as metas 15 e 16, que são fundamentais para a formação e valorização dos profissionais da educação no Brasil. Essas metas visam assegurar a formação adequada e a valorização dos professores, elementos essenciais para a melhoria da qualidade da educação no país. No entanto, ao analisar o contexto educacional brasileiro, identifica-se

que algumas dessas metas são inexecutáveis, dadas as condições atuais de infraestrutura, financiamento e políticas públicas.

A Meta 15 do PNE estabelece:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput e o § 1º do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

Essa meta destaca a necessidade de uma política nacional de formação que garanta a todos os professores da educação básica uma formação específica de nível superior. No entanto, a realidade mostra que muitos professores ainda atuam fora de sua área de formação, e a oferta de cursos de licenciatura não atende plenamente às demandas regionais, especialmente em áreas remotas e menos favorecidas.

A Meta 16 do PNE propõe:

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 os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Esta meta enfatiza a importância da formação continuada e da qualificação em nível de pós-graduação para os professores da educação básica. No entanto, a implementação dessa meta enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos financeiros, a escassez de programas de pós-graduação acessíveis e a dificuldade de conciliar o trabalho docente com os estudos avançados.

Embora as metas 15 e 16 do PNE sejam ambiciosas e essenciais para a melhoria da educação no Brasil, sua execução enfrenta inúmeros obstáculos. A falta de investimento adequado, a desigualdade regional na oferta de cursos de formação e a ausência de políticas públicas eficazes são barreiras que dificultam o cumprimento dessas metas. Além disso, a valorização do magistério, que é crucial para atrair e reter profissionais qualificados, ainda não é uma realidade em muitas regiões do país.

Desse modo, enquanto as metas 15 e 16 do PNE estabelecem diretrizes importantes para a formação e valorização dos professores, a realidade educacional

brasileira apresenta desafios significativos que tornam algumas dessas metas inexecutáveis. É necessário um esforço conjunto entre governo, instituições de ensino e sociedade para superar essas barreiras e garantir uma educação de qualidade para todos.

Em síntese as políticas de formação continuada no município, ao longo da última década, foram progressivamente capturadas pela racionalidade neoliberal, que instrumentaliza a educação e fragiliza a práxis docente, colocando em risco a essência do ensino como um espaço de emancipação e construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscamos compreender e analisar a política de formação continuada de professores do Ensino Fundamental I no município de Francisco Beltrão - PR, no período de 2013 a 2022, com ênfase nos aportes teóricos e legais que sustentam essas políticas. Partimos de uma perspectiva crítica, a fim de desvendar as contradições presentes no contexto educacional sob a influência do neoliberalismo.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as políticas de formação continuada implementadas em Francisco Beltrão, verificando em que medida elas contribuíram para a construção de uma identidade docente e atenderam às necessidades formativas dos professores. Ao longo do percurso, os objetivos específicos direcionaram a investigação para a compreender as transformações na formação docente, identificar os saberes necessários e analisar as limitações e potencialidades dessas formações.

Ao examinar os dados da pesquisa, divididos em dois períodos - 2013 a 2016 e 2017 a 2022 – verificamos as continuidades, rupturas e transformações nas práticas formativas em resposta às políticas públicas e às demandas sociais e econômicas que moldaram o contexto educacional.

Entre 2013 e 2016, as formações continuadas evidenciaram um esforço claro para atender às demandas específicas do contexto local, destacando-se áreas como alfabetização, profissionalização docente e integração de tecnologias. A ênfase na alfabetização, que constituiu uma parte significativa das formações, reflete o compromisso em alinhar as práticas pedagógicas às políticas públicas nacionais voltadas para a melhoria das competências básicas de leitura e escrita, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Contudo, essa ênfase, apesar de relevante, mostrou-se limitada por não promover uma articulação crítica entre as práticas pedagógicas e a realidade social dos estudantes, conforme preconizado por Freire (1996), que defende a alfabetização crítica como um processo de leitura de mundo.

A profissionalização docente no primeiro período estudado também indicou uma tentativa de qualificar os professores não apenas para o exercício em sala de aula, mas também para funções de gestão e liderança. No entanto, essa formação traz elementos da lógica neoliberal, promovendo a meritocracia e responsabilizando individualmente os professores e as escolas pelos resultados obtidos, muitas vezes ignorando as complexidades socioeconômicas que afetam o desempenho escolar (SAVIANI, 2008).

Entre 2017 e 2022, sob uma nova gestão do executivo municipal, as formações continuadas passaram por transformações significativas, com maior ênfase na eficiência e nos resultados, aprofundando o caráter instrumental das práticas formativas. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) impactou diretamente as formações, destacando-se as categorias de alfabetização e currículo, que juntas somaram 65% das horas formativas oferecidas. Esse foco revela uma preocupação em alinhar as práticas escolares às diretrizes normativas nacionais, muitas vezes reforçando uma padronização do ensino que reduz a autonomia pedagógica dos professores.

Primeiramente, ao compreendermos a reforma do Estado e da educação sob a ótica neoliberal, identificamos que as políticas de formação continuada em Francisco Beltrão, especialmente a partir de 2017, passaram a refletir uma lógica de mercado, na qual a eficiência e a produtividade tornaram-se prioridades. Essa mudança de enfoque comprometeu o desenvolvimento de uma formação crítica e emancipadora, necessária para a construção de uma identidade docente que transcenda as exigências meramente mercadológicas.

A manutenção desse foco na alfabetização, especialmente em um cenário fortemente vinculado às políticas públicas e aos recursos financeiros destinados ao município, levanta questionamentos cruciais sobre a sustentabilidade e os impactos a longo prazo dessas iniciativas formativas. Embora a ênfase na alfabetização tenha sido evidente no período analisado, especialmente entre 2017 e 2022, é necessário questionar se esse foco será mantido de forma consistente nos anos seguintes, considerando a ausência de um investimento equivalente nas formações voltadas para o 2º ciclo do ensino fundamental, que sucede e dá continuidade à fase de alfabetização.

A falta de constância nas formações para os anos subsequentes, como observamos nas categorias dedicadas ao 2º ciclo, indica uma possível lacuna no processo formativo dos professores, o que pode comprometer o desempenho dos alunos à medida que avançam em sua trajetória educacional. Nesse sentido, quais garantias existem de que o foco atual na alfabetização resultará em melhorias duradouras no desempenho escolar dos alunos nos anos seguintes? A ausência de uma política formativa robusta e contínua para o 2º ciclo pode enfraquecer os ganhos alcançados nos primeiros anos de alfabetização, à medida que os alunos enfrentam novos desafios educacionais sem o suporte necessário de professores igualmente preparados para essa etapa.

Além disso, a lógica de monitoramento e avaliação de resultados, focada na obtenção de indicadores imediatos, pode desviar a atenção de uma formação integral, gerando uma educação fragmentada e voltada apenas para metas quantitativas, sem garantir a qualidade e a equidade no processo de aprendizagem a longo prazo. Esses questionamentos ressaltam a urgência de políticas formativas que vão além das demandas imediatas, garantindo tanto a continuidade quanto a qualidade do processo educacional em todas as etapas da educação básica, assegurando também o aprofundamento adequado dos saberes em todos os componentes curriculares.

Em relação aos saberes conceituais e práticos necessários à formação continuada e à construção da identidade docente, constatamos que, embora as formações realizadas entre 2013 e 2016 tenham buscado atender às necessidades contextuais e pedagógicas dos professores, houve uma fragmentação significativa a partir de 2017. As formações passaram a priorizar temas relacionados à adaptação dos docentes às novas tecnologias e metodologias impostas pelo mercado⁴², em detrimento de uma abordagem mais ampla e crítica, que pudesse fortalecer a práxis docente.

Ao analisar as políticas de formação continuada no município, percebemos que, embora houvesse uma tentativa inicial de vincular teoria e prática, conforme se observa nas formações oferecidas entre 2013 e 2016, essa indissociabilidade se enfraqueceu ao longo do tempo. O modelo de formação implementado de 2017 a 2022 enfatizou a padronização e o desempenho, com foco em alcançar metas específicas, embora buscasse melhorar a eficiência e a qualidade do ensino.

Em síntese, conclui-se que as políticas de formação continuada de professores no município de Francisco Beltrão, ao longo da última década, oscilaram entre avanços e retrocessos. Por vezes atendendo a lógica de resultados imediatos e por outras, formando professores mais críticos com um olhar conjuntural. As formações, especialmente a partir de 2017, foram direcionadas as demandas do IDEB, processo que reflete o poder das políticas nacionais de avaliação em carga escala sobre os municípios.

⁴² Um exemplo claro disso pode ser observado nas formações que enfatizam o uso de plataformas digitais e ferramentas tecnológicas, metodologias como sala de aula invertida e ensino híbrido que, apesar de inovadoras, podem apresentar forma padronizada e descontextualizada, atendendo a demandas de produtividade e eficiência, mais alinhadas ao mercado educacional do que a uma prática pedagógica crítica. Essas metodologias são adaptadas às exigências de resultados rápidos e mensuráveis, promovendo uma abordagem tecnicista e pode apresentar-se de forma desvinculada das necessidades sociais e educacionais dos alunos e da comunidade escolar.

Essa dissertação, portanto, reafirma que as políticas para a formação docente necessitam de uma perspectiva mais formativa que considere a educação como um direito social, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, em oposição à visão mercadológica predominante. É imprescindível que as futuras políticas educacionais se orientem para a valorização da práxis docente, fortalecendo a autonomia dos professores e promovendo formações que dialoguem com as realidades locais, garantindo assim a efetiva contribuição dessas políticas para a melhoria da educação pública.

Sugere-se que a Secretaria de Educação reflita sobre a continuidade das formações ao longo de toda a trajetória escolar dos alunos, pensando em um processo formativo que vá além da fase de alfabetização e se estenda ao 2º ciclo e às etapas seguintes do ensino fundamental. A construção de políticas formativas articuladas e contínuas, que preparem os professores para enfrentar os desafios de cada fase da aprendizagem, é essencial para garantir que os avanços obtidos nos primeiros anos de escolarização não se percam ao longo do percurso.

Essa reflexão é central: a formação continuada deve ser planejada para preparar os professores para os desafios futuros, assegurando a progressão do conhecimento e o desenvolvimento integral dos alunos em todas as etapas da educação. A continuidade desse processo é fundamental para evitar que as políticas educacionais se fragmentem e para garantir que contribuam efetivamente para a formação de uma geração de estudantes capazes de enfrentar as demandas do mundo contemporâneo com criticidade e autonomia.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J.. **Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional**. Educação & Sociedade, v. 22, n. 75, p. 15–32, ago. 2001.

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. **Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.054.AO04>. Acesso em 10 de outubro de 2023.

ANDERSON, Perry. **Balanco do neoliberalismo**. In: SADER, Emir & Gentili, Pablo (Orgs). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do VIII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1996.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final do XVIII Encontro nacional da ANFOPE **“Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos”**. 2016.

ANTUNES, R.; ALVES, G. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educação & Sociedade, v. 25, n. 87, p. 335–351, maio 2004.

ARROYO, Miguel. **Profissão de mestre**. São Paulo: Cortez, 2004.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial**. Versão preliminar. Washington, DC, maio 1995.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: 70, 2016.

BIANCHETTI, R.G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.mo

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 de outubro de 2023.

_____. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília, 1993.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9.394/1996.

_____. **Lei de Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República; diretrizes e bases da educação (Lei 9.394/96). Rio de Janeiro, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Documento de Apresentação.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1 /** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).** 2013.

_____. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 26 de agosto de 2024.

_____. **Emenda Constitucional nº. 55, de 15 de dezembro de 2016. Altera a Constituição Federal para estabelecer o Novo Regime Fiscal.** Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 15 de dezembro de 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **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. Diário Oficial da União. Seção 1. Brasília, DF, 22 dez. 2017a.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 de novembro de 2024.

_____. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC / Isabel Alçada ... [et al.]**; organizado por Rui Alexandre Alves, Isabel Leite; coordenado por Carlos Francisco de Paula Nadalim. – Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021. 557p. – (Alfabetização Baseada na Ciência, ABC).

_____. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44

BRZEZINSKI, I. (Org.) **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização docente**. Brasília: Plano editora, 2002.

_____. **POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** Educação & Sociedade, vol. 29, núm. 105, septiembrenovembro, 2008, pp. 1139-1166 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil

CAMPOS, R. F. **Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da educação de professores no Brasil**. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003. p. 83-103.

CAVALCANTE, Pedro. **Convergências entre a governança e o Pós-Nova Gestão Pública**. In: IPEA. Boletim de Análise Político-Institucional. Brasília, DF: Ipea, 2018. p. 17-23.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores** (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina; CNPq; FAPERJ, 2009.

COMAR, Sueli R., LEITE, Maria Cecília Lorea, VIEIRA, Jarbas Santos. **Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe e Projeto Regional para a Educação: Repercussões na Política de Avaliação em Larga Escala no Brasil**. Santos, Francieli Soares dos (Org.). Educação, Políticas e Processos Formativos / Francieli Soares dos Santos ... [et al]. Francisco Beltrão, PR: UNIOESTE, 2018. p. 69 a 89.

CONCEIÇÃO, C. M. C.; BERTONCELI, M. **Formação continuada de professoras de educação infantil: reflexões e apontamentos sobre uma proposta formativa de extensão universitária**. Revista Em Extensão, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 61–87, 2019. DOI: 10.14393/REE-v17n22018-art03. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/42550>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CORNELO, Camila Santos; SCHNECKENBERG, Marisa. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: trajetória e desdobramentos. **J. Pol. Educ.**, Curitiba, v. 14, e71637, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-

19692020000100134&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 nov. 2024. Epub 20-Abr-2022. <https://doi.org/10.5380/jpe.v14i0.71637>.

CORSETTI, Berenice. **Neoconservadorismo e Políticas Educacionais no Brasil**. Educação. UNISINOS, São Leopoldo, v. 23, n. 4, p. 774-784, out. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102019000400774&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 14 nov. 2023. Epub 06-Jul-2020. <https://doi.org/10.4013/edu.2019.234.11>.

CUNHA, M. I. DA. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educação e Pesquisa, v. 39, n. 3, p. 609–626, jul. 2013. Acesso em: 15 de maio de 2023.

DARDOT, Pierre **A nova razão do mundo [recurso eletrônico] : ensaio sobre a sociedade neoliberal** / Pierre Dardot , Christian Laval ; tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

DEITOS, Roberto Antonio. **Os Organismos Internacionais e a Política Educacional Brasileira**. In: Xavier, Maria Elizabete S. P. (Org). Questões de Educação Escolar. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

ESTEVÃO, C. V. **FORMAÇÃO, GESTÃO, TRABALHO E CIDADANIA CONTRIBUTOS PARA UMA SOCIOLOGIA CRÍTICA DA FORMAÇÃO**. Educação & Sociedade, v. 22, n. 77, p. 185–206, dez. 2001.

ESTEVES, A. J. (2001). **A investigação-ação**. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), Metodologia das Ciências Sociais (pp. 251-278). Lisboa: Edições Afrontamento.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de... [et at]. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liver Livro, 2009. 180 p. Série formar.

FERNANDES, C. M. B.; DA CUNHA, M. I. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENSÃO ENTRE DISCURSOS, POLÍTICAS, TEORIAS E PRÁTICAS**. Revista Inter Ação, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 51–65, 2013. DOI: 10.5216/ia.v38i1.25127. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/25127>. Acesso em: 05 jun. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCISCO BELTRÃO. Lei 4.260, de 21 de novembro de 2014. **Nova Redação ao Plano de Cargos, Carreira, Valorização e Remuneração dos Professores da Rede Municipal de Ensino**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/cfjwh>. Acesso em: 15 março de 2024.

FRANCISCO BELTRÃO. Lei 4.551, de 18 de fevereiro de 2018. **Altera a LEI nº 4.260, de 21 de novembro de 2014 que "dá nova redação ao Plano de Cargos, Carreira, Valorização e Remuneração dos Professores da Rede Municipal de Ensino (PCCR), de Francisco Beltrão - PR, e dá outras providências"**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/jgdcw>. Acesso em: 15 março de 2024.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Mudança. Vol I.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, L. Carlos. **Neotecnismo e formação do educador**. São Paulo. Cortez. 1992.

_____. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**./Luiz Carlos de Freitas.-- 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **CERTIFICAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DO EDUCADOR: REGULAÇÃO E DESPROFISSIONALIZAÇÃO**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, Dezembro 2003

_____. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, Especial out. 2007.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez. 2001

_____. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas** / Moacir Gadotti. - 8ª ed. – São Paulo: Editora Ática, 2002.

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

GAUTHIER, J.. O que é pesquisar - entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 69, p. 13–33, dez. 1999.

GATTI, B. A.. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57–70, jan. 2008.

GATTI, B. A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil – Relatório Final. Fundação Victor Civita, São Paulo, 2009.

GATTI, B. A., & BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: Impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009

GEGLIO, P. C.. **Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 23, n. 86, p. 231–257, jan. 2015.

GOOGLE Earth website. <http://earth.google.com/>, 2024

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações.** Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se par a mudança e a incerteza.** 9. Ed. São Paulo. Cortez, 2011

INSTITUTO NATURA: <https://www.institutonatura.org/o-instituto/>. Acesso em 31 de outubro de 2023.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. **Políticas educacionais neoliberais e educação do campo.** In: CALDART, Roseli, ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação Do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

SORDI, M. R. L. DE .; LUDKE, M.. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 14, n. 2, p. 313–336, jul. 2009.

MALANCHEN, J.; DOLLA, M. C.; DUARTE, N. da S. **A elaboração de uma proposta curricular fundamentada no método materialista histórico-dialético.** Roteiro, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 123–142, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/341>. Acesso em: 15 nov. 2023

MANARIN, Camila. **Formação e Trabalho dos Coordenadores Pedagógicos as Escolas Municipais e Francisco Beltrão-Paraná.** Dissertação (Mestrado) UNIOESTE, Francisco Beltrão, Paraná, 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. **A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579831034.

MAUÉS, O. C.. **Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89–118, mar. 2003.

MAZEU, L. T. B. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2007.

MICHAELIS, **Dicionário Online de Português**. Editora Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/educacao/> Acesso em: 25/08/2023

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

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, v. 5, n. 2, p. 154-164, 13 out. 2014.

NETTO, José Paulo 1947- **Introdução ao estudo do método de Marx/José Paulo Netto**. - 1.ed.- São Paulo : Expressão Popular, 2011. 64 p.

NOMA, A. K. ; **Reforma do estado e da educação no Brasil dos anos 1990**. In: IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 2008, Uberlândia. IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia: UFU, 2008. p. 1-13.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: _____. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M. de; PERUCCI, L. S. **Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos**. *Roteiro*, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 47–76, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16491. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491>. Acesso em: 24 jul. 2022.

OLIVEIRA, João Ferreira de. MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, M. O. R. D. et al. **ANÁLISE DA QUALIDADE DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS DA ÁREA DE MARKETING PUBLICADOS NO BRASIL: AS**

PESQUISAS SURVEY NA DÉCADA DE 2000. REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre), v. 23, n. 1, p. 54–87, jan. 2017.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio. **Políticas de Formação de Professores do Município de Foz do Iguaçu – Pr.** Dissertação (Mestrado) UNIOESTE, Francisco Beltrão, Paraná, 2012.

PEREIRA da Cruz, M. M.; MARTINIAK, V. L. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.** Teoria e Prática da Educação, v. 19, n. 3, 30 nov. 2018.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser, 1934 - **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle** / Luiz Carlos Bresser Pereira. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1).

PERONI, Vera M. Vidal. **Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado.** In: Revista SIMPE – RS, p. 11-33. Porto Alegre, 2007.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor.** Revista da Faculdade De Educação. São Paulo. v. 22. P. 72-84. Jul/ Dez. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/issue/view/2476> Acesso em: 28/05/2023.

_____. **Formação de Professores: identidade da docência.** In: Pimenta (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo. 1999. (15-34)

_____. (Org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; Ens, Romilda Teodora **AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO "ESTADO DA ARTE" EM EDUCAÇÃO** Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, septiembre-diciembre, 2006, p. 37-50 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil. Disponível em : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador.** I n: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo, SP: Unesp, 1996. p. 145-155.

_____. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados. 2008

_____. **Educação, práxis e emancipação humana.** In: Revista Práxis e Hegemonia Popular, nº 2, jul-2017 -ISSN 2526-1843.

SHIROMA. Eneida Oto. **Política de Profissionalização: Aprimoramento ou Desintelectualização do Professor?** Intermeio: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñaza: fundamentos de las nueva reforma.** Professorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Granada Espanha, v. 9, n. 2, p.1-25, 2005.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na reforma do Estado.** São Paulo: Cortez, 2003.

TABAC, S. E. D. Z. (2020). **Cooperação sim, competição não: o bem-estar em harmonia política. Visões e permanências do corporativismo no Brasil e seus impactos na administração pública.** Editora E-Publicar.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito da transformação.** São Paulo: 8ª Ed. Libertad, 2001.