



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

GIOVANNA KAMBETUNAVA ROSA

**O “PROGRAMA FORMADORES EM AÇÃO” COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DO PARANÁ (2020-2024): ELEMENTOS
TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

CASCADEL – PR
2025



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

GIOVANNA KAMBETUNAVA ROSA

**O “PROGRAMA FORMADORES EM AÇÃO” COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DO PARANÁ (2020-2024): ELEMENTOS
TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Sandri.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi.

**CASCADEL – PR
2025**

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

Rosa, Giovanna Kambetunava

O "Programa Formadores em Ação" como política de formação continuada de professores do Paraná (2020-2024): elementos teórico-metodológicos / Giovanna Kambetunava Rosa; orientadora Simone Sandri; coorientadora Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi. -- Cascavel, 2025.
109 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Formação de professores no Paraná. 2. Movimento Profissão Docente. 3. Plataformização. 4. Formação entre pares. I. Sandri, Simone, orient. II. Salvador da Silva Lizzi, Maria Sandreana, coorient. III. Título.



GIOVANNA KAMBETUNAVA ROSA

**O “PROGRAMA FORMADORES EM AÇÃO” COMO POLÍTICA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PARANÁ (2020 A
2024): ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br SIMONE SANDRI
Data: 04/08/2025 10:35:50-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Orientador(a) - Simone Sandri

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
gov.br ELVENICE TATIANA ZÓIA
Data: 05/08/2025 16:40:35-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Elvenice Tatiana Zóia

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
gov.br SUSANA SOARES TOZETTO
Data: 04/08/2025 10:43:32-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Susana Soares Tozetto

Universidade Estadual de Ponta Grossa
(UEPG)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARTA SUELI DE FARIA SFORNI
Data: 05/08/2025 16:51:29-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Marta Sueli de Faria Sforni

Universidade Estadual de Maringá
(UEM)

Cascavel, 1 de agosto de 2025

DEDICATÓRIA

Aos professores que, diariamente, lutam pelo direito de ser os intelectuais do seu trabalho e que buscam, por meio da intencionalidade de sua prática social, uma educação de qualidade capaz de transformar a sociedade.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são, sem dúvidas, a primeira coisa que procuro quando leio trabalhos acadêmicos como teses e dissertações. É uma pequena amostra de tudo e de todos aqueles que foram o suporte necessário para que as pesquisas pudessem se materializar.

Aos familiares, amigos e colegas, que, em diferentes momentos desse percurso, se preocuparam com o meu bem-estar e compreenderam as minhas ausências.

Aos meus pais, Aldevino e Adelmira, bem como ao meu irmão, Lucas: felizmente, posso dizer que sempre recebi apoio incondicional para seguir com os estudos e abraçar as oportunidades que surgiram ao longo dessa jornada. Se posso almejar “ser doutora”, no futuro, é porque fizeram tudo o que estava ao alcance de vocês para que eu chegasse até aqui.

Ao meu tio, Adelvir, por cada carona e conversa cotidiana, por tornar o caminho mais “curto” nos dias de cansaço e desânimo.

À minha orientadora, professora Simone, que, antes de tudo, me ensinou o que é pesquisa e o que ela pode significar, por ser um exemplo profissional, sempre tão dedicada ao seu trabalho, cuidadosa e atenta com os seus alunos. A Giovanna de 2018, no 1.º ano do curso de Pedagogia, não imaginava que poderia chegar até aqui.

À professora Sandreana, minha coorientadora. Sempre digo que esta pesquisa virou “de ponta-cabeça” quando você se juntou a esse time. Obrigada pelas orientações e por enxergar as potencialidades no desenvolvimento do meu trabalho.

Às professoras Elvenice Tatiana Zoia, Susana Soares Tozetto e Marta Sueli de Faria Sforzi, por aceitarem compor a banca de qualificação e de defesa. As suas contribuições são parte importante desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel – PR, agradeço a oportunidade de poder ser aluna de um corpo docente tão qualificado, pelas trocas e experiências que estão para além da vida acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela possibilidade de realizar esta pesquisa e pelo apoio por meio da bolsa de estudos.

À professora Andréa Martelli, coordenadora do Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e Juventude (NEDDIJ), por ser suporte e incentivo na reta final de

desenvolvimento desta pesquisa. Tenho aprendido muito sobre a Pedagogia nas relações com as políticas de assistência social, graças à oportunidade de poder ser pedagoga nesse projeto.

À Leticia, que faz parte da minha vida desde os tempos do Ensino Médio no Colégio Pe. Carmelo Perrone e tem acompanhado cada passo — e tropeço — ao longo do caminho. Pelas mensagens perguntando se estava tudo bem, pelas noites de fofoca e risada alta. Você não imagina o quanto esses momentos recarregavam minhas energias.

Aos amigos que o Mestrado me deu: Kettlyn, Neuza, Maycon, Maristela, Gabriela e Juliana. A presença de vocês tornou tudo mais significativo, trouxe leveza e foi essencial nesse processo. Agradeço os debates teóricos, o papo furado, por serem ponto de equilíbrio e me permitirem dividir tudo isso com vocês.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vô. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vô. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vô. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vô, isso elas não podem fazer, porque o vô já nasce dentro dos pássaros. O vô não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado” (Rubem Alves, trecho da crônica “Gaiolas e asas”, Opinião/Folha de S. Paulo, 5 de dezembro de 2001).

ROSA, Giovanna Kambetunava. **O “Programa Formadores em Ação” como política de formação continuada de professores do Paraná (2020-2024): elementos teórico-metodológicos.** 2025. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de analisar os elementos teóricos e metodológicos que alicerçam a política de formação continuada de professores, no Paraná, institucionalizada por meio do Programa Formadores em Ação (2020-2024). Na atualidade, as diretrizes internacionais e nacionais para a formação continuada de professores têm sido fortemente vinculadas aos organismos internacionais e ao empresariado brasileiro. Assim, surge a necessidade de investigar a formação continuada de professores em locais nos quais essas orientações se transformam em políticas de formação continuada, como nos estados e municípios brasileiros. O contato com o relatório *A política de formação continuada do Paraná: formação entre pares mediada por tecnologias* (2023), do Movimento Profissão Docente, permitiu a identificação do objeto Programa Formadores em Ação. Esse Movimento produziu um relato sobre o Programa, a fim de convalidá-lo como uma política exitosa. Com base nesses aspectos, levantou-se a seguinte problemática: Quais elementos teóricos e metodológicos alicerçam o Programa Formadores em Ação, como política de formação continuada de professores no Paraná (2020 a 2024)? Os encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento deste estudo estiveram apoiados na abordagem qualitativa, com a realização de pesquisas exploratória, documental e bibliográfica. Para o levantamento e seleção de fontes primárias, a busca priorizou resoluções, instruções normativas, acordos de cooperação, convênios vinculados à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, materiais do Movimento Profissão Docente e do Programa Formadores em Ação. O levantamento de fontes secundárias foi realizado na base de dados da *SciELO* e do Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Entre os principais resultados, constatou-se que os elementos teórico-metodológicos do Programa Formadores em Ação são: metodologias ativas, tecnologias digitais, gestão da sala de aula, docência colaborativa e formação entre pares. Considera-se que a formação entre pares e a utilização de tecnologias digitais, a partir da plataformização, são elementos fundamentais para a efetivação da política e para a definição do conteúdo da formação ofertada aos professores. Tais aspectos contribuem tanto no controle da formação e do trabalho docente quanto na orientação da prática pedagógica voltada à preparação dos alunos para as avaliações e para a melhoria dos resultados nos indicadores educacionais. Como resultado, esses elementos agem na minimização das intencionalidades da prática social docente, no que diz respeito à transmissão do conhecimento historicamente produzido, além de cooptarem a subjetividade docente, por meio do esvaziamento das relações teórico-práticas e pedagógicas.

Palavras-chave: Formação de professores no Paraná. Movimento Profissão Docente. Plataformização. Formação entre pares.

ROSA, Giovanna Kambetunava. **The “Trainers in Action Program” as a continuing education policy for of teachers in Paraná (2020 - 2024): theoretical and methodological elements**. 2025. 109 f. Dissertation (master's in education). Postgraduate Program in Education. Area of concentration: Education, Line of Research: Education, Social Policies and State. State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the theoretical and methodological principles underlying the continuing teacher education policy in Paraná, as set out in the *Formadores em Ação* (Trainers in Action) Programme (2020–2024). Currently, international and national guidelines for continuing teacher education are strongly linked to international organizations and Brazilian businesses. Consequently, there is a need to investigate how these guidelines are transformed into continuing education policies in places such as Brazilian states and municipalities. Contact with the report 'The continuing education policy of Paraná: peer training mediated by technologies' (2023), produced by the Teaching Profession Movement, enabled the identification of the Trainers in Action Programme. The Movement produced this report in order to validate the Programme as a successful policy. Based on these findings, the following research question was formulated: What theoretical and methodological elements underpin the *Formadores em Ação* Programme as a continuing education policy for teachers in Paraná (2020–2024)? This study was developed using a qualitative approach with exploratory, documentary and bibliographic research. Primary sources were surveyed and selected based on resolutions, normative instructions, cooperation agreements, and agreements linked to the Paraná State Department of Education, as well as materials from the Teaching Profession Movement and the Trainers in Action Programme. Secondary sources were collected from the SciELO database and the Theses and Dissertations Catalogue of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The main results revealed that the *Formadores em Ação* Programme's theoretical and methodological elements are active methodologies, digital technologies, classroom management, collaborative teaching and peer training. Peer training and the use of digital technologies based on phantomization are considered fundamental to implementing the policy and defining the training content offered to teachers. These aspects contribute to controlling training and teaching work, as well as orienting pedagogical practice towards preparing students for assessments and improving educational indicator results. Consequently, these elements minimize the intentionality of social teaching practice about the transmission of historically produced knowledge, while also co-opting teaching subjectivity by emptying theoretical, practical, and pedagogical relationships of their meaning.

Keywords: Teacher training in Paraná. Teaching Profession Movement. Platformization. Peer training.

LISTA DE FIGURAS

Figura	Título	Pág.
Figura 1	Organizações que compõem o Movimento Profissão Docente	33
Figura 2	Metodologia do Estudo	41
Figura 3	Organograma Núcleo Formadores em Ação	60
Figura 4	Sistematização dos objetivos do formador-observador, do tutor de formação e do professor/pedagogo formador	74

LISTA DE QUADROS

QUADRO	Título	Pág.
Quadro 1	Pautas das instituições que compõem o Movimento Profissão Docente	34
Quadro 2	Elementos metodológicos para desenvolvimento do Programa Formadores em Ação	61
Quadro 3	Elementos teóricos para desenvolvimento do Programa Formadores em Ação	75
Quadro 4	Temáticas do Grupo de Estudos (GE) Formadores em Ação 1. ^a Jornada 2024	77

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BNC-Formação Inicial	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDS	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação
CAFF	Coordenação de Acompanhamento, Feedback e Diálogo Formativo
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFEM	Coordenação de Formação e Elaboração de Materiais
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
Deduc	Diretoria de Educação
DG	Diretoria Geral
EaD	Educação a Distância
EpV	Educar pra Valer
Flupp	Fundação Telefônica Vivo e Fundação Lucia e Pelerson Penido
GE	Grupo de Estudos
Geppes	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Mare	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MPD	Movimento Profissão Docente
NFORM	Núcleo Formadores em Ação
NREs	Núcleos Regionais de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio
PPPEs	Parcerias Público-Privado em Educação
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

QPM	Quadro Próprio do Magistério
QUP	Quadro Único de Pessoal
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
Talis	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TPE	Todos Pela Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 ESTADO BRASILEIRO NAS DIMENSÕES DA SOCIEDADE POLÍTICA E SOCIEDADE CIVIL: CONTEXTO DA ATUAL POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	23
1.1 SOCIEDADE POLÍTICA E SOCIEDADE CIVIL NA ATUAL CONFIGURAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO: ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICOS DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS EM EDUCAÇÃO	23
1.1 O MOVIMENTO PROFISSÃO DOCENTE (SOCIEDADE CIVIL) E A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO COM GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ (SOCIEDADE POLÍTICA) PARA A OFERTA DO PROGRAMA FORMADORES EM AÇÃO	30
2 FORMADORES EM AÇÃO: ELEMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS QUE DIRECIONAM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PARANÁ	53
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: AJUSTE AO CURRÍCULO MÍNIMO E PADRONIZADO COM A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	53
2.2 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PROGRAMA FORMADORES EM AÇÃO	56
2.3 A PLATAFORMIZAÇÃO E A FORMAÇÃO ENTRE PARES COMO FUNDAMENTOS PARA A MATERIALIZAÇÃO DO FORMADORES EM AÇÃO ...	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXOS	105
ANEXO A - EDITAIS DE SELEÇÃO PROFESSORES E PEDAGOGOS TUTORES	105
ANEXO B – EXEMPLOS DE REFERÊNCIAS DE EMENTAS – 1. ^a JORNADA 2024 FORMADORES EM AÇÃO	106
ANEXO C – MATRIZ DE PROFICIÊNCIA PARA FORMADORES	108

INTRODUÇÃO

Meu¹ interesse pela pesquisa em políticas curriculares de formação de professores teve origem durante minha formação inicial, no curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel – PR. Na graduação, integrei o centro acadêmico do curso, entre 2020 e 2021, período em que acompanhei algumas reuniões colegiadas e as discussões iniciais sobre a publicação da Resolução do Conselho Nacional de educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP) n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019a), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial).

Com a aprovação das novas diretrizes para composição da matriz curricular das licenciaturas e dos cursos de formação docente, foi possível observar certa mobilização por parte de entidades do campo da educação, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), entre outras que, por meio de manifestos, alertavam para o esvaziamento político-social proposto pelo conteúdo das diretrizes, em prol da supervalorização dos conhecimentos voltados à prática em detrimento do seu desenvolvimento articulado aos conteúdos teóricos.

Do mesmo modo, havia o meu interesse em conhecer quem eram aqueles que, na condição de representantes da sociedade civil, pensavam a estrutura curricular básica que reformaria os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura no Ensino Superior e dos técnicos em formação de professores.

Devido ao meu envolvimento com a temática, as políticas de formação de professores para Educação Básica, no Brasil, e a atuação do empresariado brasileiro na definição de diretrizes e ações que estruturam o perfil do profissional docente tornaram-se objeto de análise, ao longo do desenvolvimento do meu projeto de

¹Em alguns trechos desta dissertação, recorreu-se à primeira pessoa do singular para relatar informações da pesquisadora; nos demais casos, o registro foi padronizado na primeira pessoa do plural.

iniciação científica voluntário² e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *A configuração dos intelectuais orgânicos do empresariado brasileiro para a elaboração da BNC-Formação de Professores* (Rosa, 2022)³.

O contexto de elaboração da BNC-Formação Inicial foi marcado por uma sequência de reformas e adequações curriculares, justificadas pelo discurso de melhoria da qualidade da Educação Básica, por meio da formação de professores, tanto em sua fase inicial como na continuada em serviço.

A presença de representantes de instituições e de organizações do setor privado, conforme resultados obtidos pela pesquisa desenvolvida no TCC, foi determinante na definição dos objetivos e das prioridades a serem alcançados na formação de professores. Destacam-se, nesse período, a participação de membros de fundações e institutos, organizações da sociedade civil, sindicatos da educação vinculados ao setor privado, o Sistema S entre outros na elaboração da BNC-Formação Inicial e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Ingressei no mestrado em Educação após a conclusão da graduação em Pedagogia. No contexto em que desenvolvi esta pesquisa, protelei o ingresso na docência para me dedicar à pesquisa. Motivada pelo desejo de dar continuidade aos estudos iniciados no TCC, retomei as discussões sobre políticas curriculares para a formação de professores e os seus desdobramentos.

Com base nos conhecimentos adquiridos nessas investigações iniciais, definimos que, no mestrado, o projeto de pesquisa estaria voltado à identificação da relação entre as diretrizes nacionais para a formação inicial e a formação continuada de professores, no contexto de atuação do empresariado brasileiro e das orientações presentes em documentos de organizações internacionais. Na pesquisa exploratória, identificamos a crescente presença da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), na elaboração de pesquisas diagnósticas sobre a formação de professores, como a *Teaching and Learning International Survey* (TALIS)⁴, realizada por meio de questionários direcionados a professores e diretores.

²*Mapeamento dos principais intelectuais orgânicos da BNC-Formação: ações para elaboração e efetivação (2021-2022)*, orientado pela Prof.^a Dr.^a Simone Sandri.

³Orientado pela Prof.^a Dr.^a Simone Sandri, com ênfase na composição do CNE na elaboração da BNC-Formação (Resolução CNE/CP n.º 02/2019), diretriz para a formação inicial de professores.

⁴De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, na tradução para o português, tem como objetivo

Com base em discussões e contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Social (Geppes)⁵, vinculado à Unioeste, *campus* de Cascavel – PR), e em reflexões proporcionadas pelas disciplinas cursadas durante o cumprimento dos créditos exigidos pelo mestrado, sentimos a necessidade de delimitar o objeto de pesquisa. Levamos em consideração o volume substancial de pesquisas e produções sobre as diretrizes nacionais para a formação inicial, com base na BNC-Formação Inicial e nos diferentes encaminhamentos por parte dos estados e municípios para as etapas da Educação Básica, o que justifica a necessidade de identificar que projetos de formação continuada de professores materializam o projeto de formação orientado pela BNC-Formação Continuada e/ou por organismos internacionais, como a OCDE. Essas ponderações nos conduziram a optar pela investigação da política de formação continuada.

Dada a intensa intervenção do setor privado na elaboração e na implementação de políticas de formação de professores, conforme constatamos em outros estudos, iniciamos a busca pelo recorte do objeto, mediante o mapeamento de organizações privadas que desenvolvem ações voltadas à formação de professores.

Nesse processo, identificamos o Movimento Profissão Docente (MPD), uma coalização de instituições e organizações representantes do empresariado brasileiro⁶, e que tem sido responsável pela sistematização e pela promoção de iniciativas de implementação de políticas para a formação docente, assim como pelo apoio em sua execução.

O primeiro contato com o Programa Formadores em Ação, objeto de investigação desta pesquisa, foi por meio do documento *A política de formação*

“[...] avaliar o ambiente de ensino e aprendizagem, bem como as condições de trabalho dos professores e diretores nas escolas. No Brasil, a aplicação e o tratamento dos dados são responsabilidades do Inep. A Talis é uma pesquisa direta, baseada na percepção do entrevistado. Por meio de questionários específicos para professores e diretores, ela busca saber as percepções desses dois atores sobre alguns temas relacionados ao ambiente educacional: clima escolar, desenvolvimento profissional, liderança escolar, gestão, entre outros” (Brasil, [20--]).

⁵A natureza e o objeto de estudo do grupo são assim descritos: “Realizar a análise e o estudo da política educacional e social com ênfase para o seu desenvolvimento no Brasil, buscando investigar e examinar os motivos financeiros e institucionais e as razões econômicas e ideológicas que alimentam e revelam as condições mediatas e imediatas do processo constituinte das políticas sociais e, conseqüentemente, educacionais. Ancorada nessa proposição buscar-se-á a análise e o estudo das interpretações, diagnósticos e causas que embasaram e embasam a formulação, implantação e a avaliação da política social. Pretende-se, dessa forma, oferecer subsídios para a compreensão do processo de produção das políticas sociais, verificando sua importância, abrangência, planejamento, implementação e eficiência social” (Grupo [...], 2025).

⁶Instituto Península (Líder), Fundação Lemann, Itaú Social, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Todos Pela Educação (TPE), Fundação Telefônica Vivo e Fundação Lucia e Pelerson Penido (FLUPP).

continuada do Paraná: formação entre pares mediada por tecnologias” (Profissão Docente, 2023a), no qual o MPD apresenta a iniciativa do estado do Paraná. Essas informações motivaram a realização de buscas por produções científicas sobre o programa e documentos oficiais do estado do Paraná que tratassem da formação continuada de professores na rede estadual de ensino.

O Programa Formadores em Ação é apresentado como a política de formação continuada de professores desenvolvido pela Secretária Estadual de Educação do Estado do Paraná (Seed – PR), ofertado, desde 2020, para os professores que atuam na rede estadual de ensino.

Na tentativa de estabelecer a relação entre o MPD e a rede estadual de ensino do Paraná, procuramos por fontes, na página oficial do programa (Paraná, 2023a) vinculada à Seed – PR), que indicassem a participação desse Movimento, tais como: menção ao Movimento em resoluções, em instruções normativas, em editais, em acordos de cooperação, em convênios e materiais de apoio disponibilizados nos cursos de formação continuada.

Nesse levantamento preliminar, observamos que o MPD não atua diretamente na formação, mas é uma organização de monitoramento das políticas de formação continuada de professores. Ao se articular com políticas, como a estabelecida por meio do programa paranaense, o Movimento atesta padrões e modelos de formação continuada, a fim de enquadrá-los no que considera “de qualidade”, logo, os recomenda como experiências exitosas e que podem ser replicadas como política.

Fontes secundárias foram levantadas nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e do Catálogo de teses e dissertações da Capes, por meio dos descritores: políticas de formação de professores no Paraná e Formadores em Ação. Identificamos três trabalhos sobre o Programa Formadores em Ação: *Formação Continuada de Professores no Estado do Paraná: Recontextualização e Desafios*, tese elaborada por Marcos Vinicius Messino Godoi (2023); *A Formação Continuada dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública do Paraná*, tese desenvolvida por Thaiane De Góis Domingues (2023); e *Grupo de estudos Formadores em Ação e a formação continuada de docentes em serviço de Escolas Públicas do Paraná – BR*, dissertação produzida por Elisangela Casale Marquigoto Prado (2023).

Não localizamos trabalhos que analisam as especificidades da estrutura teórica e metodológica do referido Programa. Assim, diante dos elementos identificados na

pesquisa exploratória, redefinimos o objeto da pesquisa e estabelecemos a seguinte problemática: *Quais elementos teóricos e metodológicos alicerçam o Programa Formadores em Ação como política de formação continuada de professores no Paraná (2020-2024)?*

Na direção de respondê-la, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar os principais elementos teóricos e metodológicos que dão sustentação à política de formação continuada de professores, no Paraná, instituída pelo Programa Formadores em Ação (2020-2024). Os objetivos específicos, por sua vez, foram: i) contextualizar o Programa Formadores em Ação nos seus aspectos históricos e políticos; e ii) analisar os elementos teóricos e metodológicos da política de formação continuada de professores, expressa no Programa Formadores em Ação.

Compreendemos que a política de formação continuada, proposta no Paraná, não está desvinculada das DCNs para a formação continuada de professores, em especial, ao considerarmos o Parecer CNE/CP n.º 14, de 10 de julho de 2020 (Brasil, 2020a) e a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020b), que tratam da BNC-Formação Continuada. Observamos aproximações entre o que é anunciado nas diretrizes nacionais e na proposta do Programa Formadores em Ação, por exemplo, a adesão ao encaminhamento da formação entre pares.

Para análise do Programa Formadores em Ação, consideramos as seguintes fontes: Resolução GS/Seed n.º 1.955, de 28 de maio de 2020 (Paraná, 2020a) e Resolução GS/Seed n.º 4.817, de 13 de outubro de 2021 (Paraná, 2021a), que dispõem sobre a formação dos grupos de estudo no Programa; o *Guia da Escola Estadual de Formação Continuada: Formadores em Ação* (Paraná, 2023b); os Editais n.º 01/2020 (Paraná, 2020b), n.º 12/2020 (Paraná, 2020c), n.º 03/2021 (Paraná, 2021b), n.º 11/2021 (Paraná, 2021c), n.º 31/2021 (Paraná, 2021d), n.º 36/2021 (Paraná, 2021e), n.º 07/2022 (Paraná, 2022a) e n.º 06/2023 (Paraná, 2023c), que tratam do processo de seleção dos formadores para atuação no GE; e o material produzido pelo MPD, denominado *A política de formação continuada do Paraná: formação entre pares mediada por tecnologias* (Profissão Docente, 2023a).

A pesquisa documental, portanto, possibilitou a identificação desse conjunto de fontes que constituíram a empiria para a nossa análise, sob a perspectiva de que os documentos que “[...] ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima [...]” (Severino, 2016, p. 131).

Entendemos, também, com base em Evangelista 2015, p.12), que

Documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa⁷. Importará compreender sua posição em relação à sua história, à história de seu tema e à história da produção de sua empiria.

Nesse sentido, os documentos possibilitam a identificação de elementos com significado histórico e que representam intencionalidades de diferentes grupos sociais. A fim de nos aproximarmos dos objetivos formativos do Programa Formadores em Ação, assim como na direção de caracterizarmos e analisarmos seus elementos teóricos e metodológicos, estipulamos os seguintes critérios de inclusão e de exclusão das fontes primárias: para seleção dos documentos, consideramos o recorte temporal de publicações sobre o Programa Formadores em Ação de 2020, ano de lançamento da BNC-Formação Continuada e até 2024, quando o Programa foi oficializado. O mesmo critério aplicou-se à seleção dos materiais produzidos pelo MPD.

Destacamos, ao longo deste texto, a formação entre pares e a plataformização como elementos fundamentais para compreensão do desenvolvimento teórico-metodológico do Programa Formadores em Ação. A formação entre pares, associada às metodologias ativas, como proposta a ser utilizada na gestão de sala de aula, tem raízes na concepção de *Peer Instruction* (Mazur, 2015). Sob essa perspectiva, as metodologias são compreendidas a partir de processos de aprendizagens que partem das experiências adquiridas ao longo da vida e que são compartilhadas entre os pares, cabendo ao formador apenas a mediação desse processo, sem maiores interferências.

Sobre a plataformização, ancoramo-nos nas discussões produzidas por Srnicek (2018), ao tratar das plataformas como um meio de mediação de grupos, a qual garante a apropriação e a análise de dados. O uso das plataformas está em uma crescente na educação, sendo espaço que delimita o desenvolvimento de atividades e exposição dos conteúdos, bem como o registro e controle dos encaminhamentos realizados.

A pesquisa bibliográfica foi realizada com base em “[...] dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados” (Severino, 2016, p. 131). Na medida que avançamos na análise documental sobre o

⁷A inquirição é um dos momentos fundamentais de teorização no processo de investigação.

Programa Formadores em Ação, selecionamos também as fontes sobre metodologias ativas, tecnologias digitais, gestão da sala de aula, docência colaborativa e formação entre pares.

Para a apresentação dos resultados obtidos na pesquisa, organizamos esta dissertação em duas seções principais. Na primeira, intitulada *Estado brasileiro nas dimensões da sociedade política e sociedade civil: contexto da atual política de formação continuada de professores*, dividida em duas subseções, apresentamos a concepção de Estado, as dimensões da sociedade política e sociedade civil na atualidade e a intensificação das Parcerias Público-Privadas em Educação (PPPEs), assim como indicamos elementos históricos da política de formação continuada Formadores em Ação.

A segunda seção, denominada *Formadores em Ação: elementos teóricos e metodológicos que direcionam a formação continuada de professores no Paraná*, com três subseções, discute a organização da política, os elementos teóricos e metodológicos da política Formadores em Ação, com destaque à formação entre pares, e a plataformização. Além disso, discorremos sobre aspectos da concepção e efetivação metodológica do projeto de formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino do Paraná.

Nas considerações finais, sintetizamos os resultados obtidos na pesquisa, a partir da análise dos elementos teóricos e metodológicos identificados, com ênfase na metodologia ativa de formação entre pares e na plataformização como aspecto de desenvolvimento das tecnologias digitais. Indicamos, por fim, os limites e as possibilidades para o aprofundamento de análises sobre o Programa Formadores em Ação.

1 ESTADO BRASILEIRO NAS DIMENSÕES DA SOCIEDADE POLÍTICA E SOCIEDADE CIVIL: CONTEXTO DA ATUAL POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Conforme a perspectiva metodológica que embasa a construção desta pesquisa, não é possível tecer considerações sobre o objeto quando afastado das dimensões histórico-sociais, bem como dos contextos políticos que originam as estruturas teóricas e metodológicas que sustentam a sua materialização.

Por essa razão, nesta seção, apresentamos a configuração do Estado brasileiro, a partir das relações estabelecidas entre a sociedade política e a sociedade civil, assim como os imbricamentos entre as diferentes organizações que produzem determinações para a política de formação continuada de professores.

Na sequência, discorreremos sobre o MPD e a sua atuação na sistematização da política de formação continuada de professores do estado do Paraná, o Programa Formadores em Ação, como forma de manifestação das relações produzidas em conformidade com a concepção de Estado apresentada.

1.1 SOCIEDADE POLÍTICA E SOCIEDADE CIVIL NA ATUAL CONFIGURAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO: ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICOS DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS EM EDUCAÇÃO

Para a análise da estrutura do objeto desta pesquisa, o Programa Formadores em Ação, consideramos a concepção gramsciana de Estado, também denominada por estudiosos gramscianos de Estado Integral ou Ampliado. Para Gramsci (2022a, p. 21),

[...] podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”.

Para a perspectiva gramsciana, o domínio econômico, sustentado pela ação hegemônica na direção política, cultural e ideológica de uma determinada classe ou

grupo social, permanece em disputa. É na relação ampliada estabelecida entre Estado *stricto sensu* e sociedade civil que

[...] o convencimento se consolida em duas direções – dos aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias estatais e, em sentido inverso, do Estado, da sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações de classe dominantes através da sociedade civil, reforçando a partir do Estado seus aparelhos privados de hegemonia (Fontes, 2010, p. 136).

A sociedade civil, sob essa abordagem teórica, apresenta-se condicionada como “[...] momento organizativo a mediar as relações de produção e a organização do Estado, produzindo organização e convencimento” (Fontes, 2010, p. 137), e está diretamente relacionada à sociedade política. O envolvimento da sociedade civil, no entanto, não anula as contradições existentes entre classes dominantes e os contínuos ajustes realizados de forma a atingir o consenso intraclasses e a luta de classes em seu interior (Fontes, 2010).

O Estado, responsável pela função de articular as relações produzidas entre a sociedade e o mercado, por vezes, diante das constantes crises do capital⁸, é submetido a reconfigurações a fim de atender às exigências apresentadas pelo modo de produção e de acumulação do capital.

Ao se considerar a correlação de forças das classes sociais, presentes em um dado momento histórico, “[...] ainda que seja possível identificar um caráter de classe no Estado, é possível perceber uma disputa pela forma como seus recursos são arrecadados e utilizados” (Brettas, 2012, p. 102). Assim, a autonomia estatal se sustenta mediante as condições de reprodução capitalistas e a sua continuidade (Mascaro, 2013), sendo o desajuste, produzido estruturalmente, na coordenação econômica dos núcleos desse conjunto, a origem de crises e de obstáculos para o desenvolvimento econômico.

⁸Conforme explica Mészáros (2011), o capital sendo uma forma de controle sociometabólica e “[...] produtor de valor historicamente específico só pode ser consumado e “realizado” (e, por meio de sua “realização”, simultaneamente também reproduzido numa forma estendida) se penetrar no domínio da *circulação*. O relacionamento entre *produção* e *consumo* é assim radicalmente definido em sua estrutura de maneira tal que a necessária unidade de ambos se torna insuperavelmente problemática, trazendo, com o passar do tempo, também a necessidade de alguma espécie de crise” (Mészáros, 2011, p. 102).

A ascensão da concepção neoliberal de Estado, no final da década de 1980, consolidada por meio das recomendações formuladas no Consenso de Washington (1989), fortaleceu o ideal de Estado mínimo com a reorientação e a coordenação de reformas em função da centralização do mercado e do seu fortalecimento. Com a alocação do Estado para que ocupasse a posição de facilitador da organização voluntária dos indivíduos, a atuação do Estado neoliberal buscou a promoção da livre circulação e a ascensão dos interesses do capital, assim como exaltou a sua inserção na competitividade internacional como condicionante do desenvolvimento econômico (Matos, 2008).

Bresser-Pereira (1996), na liderança do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – Mare – (1995-1998), no governo de Fernando Henrique Cardoso, ao considerar o Estado imobilizado em resultado do seu crescimento desordenado e de sua incapacidade de incorporar em suas políticas parâmetros relacionados ao avanço da globalização, afirmou:

A crise não é consequência de um Estado que cresceu e se tornou demasiadamente forte e grande, mas de um Estado que cresceu e se tornou grande mas fraco, e portanto, incapaz de arcar com suas funções específicas de complementar e corrigir as falhas do mercado (Bresser-Pereira, 1996, p. 50).

Nesse sentido, o marco da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995, no Brasil, considerou o pressuposto de ineficiência da máquina estatal e promoveu redefinições quanto à natureza de sua função como mecanismo de regulação. Na defesa desse modelo, Bresser-Pereira (1998) alegou que a transição do modelo de administração pública burocrática para a administração pública gerencial representava a possibilidade de transitar de um Estado responsável pela promoção direta do desenvolvimento econômico e social para um Estado que agisse como regulador e facilitador, ou mesmo financiador, desse desenvolvimento sem maiores limitações. Para Souza e Carvalho (1999, p. 195),

[...] explicações para essa aceitação parecem estar na a) forte e positiva associação entre a reforma e a chamada crise fiscal do Estado b) também forte e positiva associação entre reforma e continuidade do sucesso do Plano Real e c) promessa de que a reforma tornaria o serviço público eficiente.

As despesas públicas elevadas, somadas aos baixos níveis de eficiência e eficácia do aparelho estatal, assim como à qualidade e à sua efetividade nos serviços prestados, são indicadores presentes nos discursos que sustentaram a necessidade de se estabelecer um quadro reformista para o Estado. Na ótica dos defensores da administração pública gerencial, a ‘modernização’ da máquina estatal e de suas instituições administrativas atenderia aos requisitos pragmáticos dos paradigmas da denominada crise fiscal⁹. Isso possibilitaria ao Estado, conforme almejado desde os anos de 1990, suprir as demandas que impediam a retomada do desenvolvimento econômico e da capacidade competitiva do Brasil, como parte de um mundo produtivo orientado sob o espectro da globalização (Souza; Carvalho, 1999; Andrade, 2019).

No entanto, os ajustes promovidos pelo Estado na economia foram e são insuficientes para conter as crises estruturais do capital, como o colapso financeiro de 2008¹⁰, produto da contradição do regime de acumulação vigente e da coordenação estrutural econômica. Como se fosse um ciclo vicioso, novamente, apela-se ao Estado para remediar essa crise, contudo, aprofunda-se o neoliberalismo na medida em que

[...] a crise reforça o caráter disciplinar e imaginário da lógica do mercado, fazendo com que cada instituição ou indivíduo se adapte a seu princípio normativo, tornando-se ainda mais competitivo e aceitando situações de precariedade que obrigam os demais a agir no mesmo sentido, em uma espiral descendente que rebaixa a condição de vida da população (Andrade, 2019, p. 124).

Com a intensificação dos pressupostos neoliberais, o ultraneoliberalismo¹¹, entendido como a configuração mais recente dos fundamentos econômicos e políticos liberais, pode ser observado em diversos países, inclusive no Brasil (Behring; Cislighi; Souza, 2020). Todavia,

Apesar de a crise ser centralmente das atividades do setor privado financeiro, e fazer parte de um momento estrutural de crise do capital

⁹Nesse contexto, é abordada pelos defensores da Reforma do Estado como sendo resultado do crescimento do déficit público e do endividamento externo, bem como da imobilização do Estado quanto à sua capacidade de autofinanciamento (Bresser-Pereira, 1996).

¹⁰A falência do banco de investimento Lehman Brothers, em 2008, mobilizou a economia internacional, restringiu as atividades financeiras e as relações comerciais entre os países, causando restrições no sistema de crédito e a desvalorização de moedas (Freitas, 2009).

¹¹O ultraneoliberalismo não tem sido utilizado de forma unânime pelos autores e pode também ser identificado conceitualmente como “novo neoliberalismo” (Dardot; Laval, 2019), de forma a indicar o aprofundamento da lógica neoliberal em decorrência das crises econômicas produzidas (Behring; Cislighi; Souza, 2020).

que se arrasta por décadas, ela foi apresentada, mais uma vez, como uma crise do Estado, que de fato, absorveu os prejuízos do capital por meio de fundo público, com a justificativa de que bancos e instituições financeiras eram “grandes demais para quebrar” o que afetaria o conjunto da sociedade (Behring; Cislighi; Souza, 2020, p. 106).

Na perspectiva do capital, a crise econômica volta-se à necessidade de ajustes nas dimensões do Estado *stricto sensu*, a partir da promoção de um conjunto de reformas nas políticas sociais, a fim de adequar os seus conteúdos e recursos para contribuir com a amenização da crise de cunho econômico.

A austeridade fiscal aplicada às políticas sociais, em conjunto com a ampliação das PPPEs, exemplifica-se nesta dissertação por meio do MPD (privado) e de sua articulação com a política de formação continuada de professores, no Paraná, o Programa Formadores em Ação (público). A redução da função do Estado, no financiamento e na execução das políticas sociais, solidifica-se pela contenção das atribuições estatais, em termos de pessoal, por meio de iniciativas de privatização, de terceirização e de publicização (Bresser-Pereira, 1998), bem como pela materialização e intensificação de parcerias público-privadas.

Dada a sua especificidade como espaço organizativo, é no interior da sociedade civil que os aparelhos privados de hegemonia se constituem como organizações e instâncias associativas voluntárias. Ao defini-los e indicar a sua função organizativa, Gramsci (2022b, p. 254-255) argumentou que

[...] numa determinada sociedade, ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se entendam organização e partido num sentido amplo, e não formal. Nesta multiplicidade de sociedades particulares, de caráter duplo — natural e contratual ou voluntário —, uma ou mais prevalecem relativa ou absolutamente, constituindo o aparelho hegemônico de um grupo social sobre o resto da população (ou sociedade civil) base do Estado compreendido estritamente como aparelho governamental-coercivo.

Tendo em vista as suas finalidades, essas organizações têm em seu interior composições distintas daquelas então nomeadas públicas, com ênfase na defesa de preocupações semelhantes, ao considerar a sua proximidade econômica e os interesses de classe (Fontes, 2010).

O empresariado brasileiro, na condição de representante de classe, utiliza da organização de seus aparelhos privados de hegemonia (fundações, institutos, organizações sociais, dentre outros), como ferramenta para obtenção e expansão de

seus objetivos. Por meio de um projeto formativo que busca a produção de seus próprios intelectuais e a materialização de um “[...] projeto estratégico nacional representativo da fração da classe empresarial sob os princípios neoliberais de orientação internacional” (Farias, 2022, p. 9), o empresariado compreende

[...] que a educação pública é negócio rentável para se investir, apesar dos riscos do mercado; que o poder público é o principal cliente que proporciona escala e repetição dos produtos e serviços e que as políticas educacionais se efetivam sob o modelo de gestão empresarial (Farias, 2022, p. 9).

A articulação dos grupos empresariais fomenta a formação de seus próprios intelectuais orgânicos, que se organizam de forma a se inserir em espaços de representatividade nos quais assumem a defesa de seus interesses de classe. Em nome da ação voluntária, sem fins lucrativos, visualizam na escola pública um negócio rentável, conforme indicado na citação anterior. A rentabilidade é observada, por exemplo, nos resultados obtidos com a comercialização de ‘soluções educacionais’, como são chamados os materiais didáticos e plataformas e/ou por conta da formação dos sujeitos na perspectiva hegemônica.

O tratamento das políticas educacionais para os aparelhos privados de hegemonia, vinculados ao empresariado, assume, portanto, o discurso reformador, validando-se na lógica mercantil e na ideia de que a educação é indutora do crescimento econômico. Esses elementos são incorporados ao currículo da Educação Básica, às políticas de avaliação em larga escala, à formação e ao trabalho docente. Assim sendo, no decorrer deste texto, pontuamos os elementos da lógica do mercado, no contexto do Programa Formadores em Ação, como a plataformização e a formação entre pares em serviço. De acordo com Freitas (2002, p. 142),

No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

O discurso que enfatiza a ineficiência do Estado, no tocante ao modelo educacional vigente, fortalece o planejamento e a definição de parâmetros empresariais, por intermédio do avanço de iniciativas que anunciam a solução para

fragilidades educacionais e prometem impulsionar a qualidade da educação. Na disputa pela definição do conteúdo da educação, enfatiza-se

[...] um processo de correlação de forças por projetos societários atravessados por interesses de classe, levados a cabo por sujeitos individuais e coletivos que atuam a partir de uma determinada agenda, tanto por meio de propostas concretas (projetos legislativos, programas e políticas nacionais), quanto por discursos e mobilização da opinião pública. E tem, na sua atuação, uma forte preocupação, não por acaso, com a questão educacional (Peroni; Lima, 2020, p. 7).

A organização de políticas públicas, sociais e educacionais, orientadas sob o viés mercantilista, constitui parte do processo de produção da hegemonia da classe dominante. Nessa mesma perspectiva, representa a

[...] direção de um projeto estratégico e do convencimento para adesão dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação ao tipo de educação escolar que tem na empresa o modelo de administração gerencialista e de implementação das políticas educacionais, do conteúdo e da forma a serem ensinados às crianças, aos jovens e aos adultos (Farias, 2022, p. 20-21).

A intercepção da esfera pública pela privada, diante da reestruturação e financeirização da educação¹², se respalda no controle sobre o produto a ser executado, como o desenvolvimento do capitalismo e da materialização de resultados que assegurem o avanço da perspectiva de mercado (Peroni, 2020).

O caráter regulatório, compensatório e focalizado em resultados, que permeia as políticas educacionais, no contexto do Estado neoliberal, assim como a substituição do aspecto de seguridade social pelo individualismo, articula-se, portanto, em função da responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso e/ou fracasso.

O Programa Formadores em Ação surge como parte dessas políticas educacionais, conforme veremos na seção e subseções seguintes.

¹²A financeirização, como forma imaterial de apropriação de riquezas, mobiliza recursos do setor econômico e os direciona para o setor improdutivo, por meio de aplicações financeiras (Blandy; Lowbor, 2022). Assim, “[...] o mercado financeiro, ao apresentar retornos maiores que as atividades produtivas, torna-se um sistema especulativo, amparado por uma desregulação internacional e operado por bancos e grandes corporações” (Blandy; Lowbor, 2022, p. 1850). Na educação, isso ocorre por meio da sua conversão em mercadoria, como um setor de serviços de baixo custo e com espaço para investimento privado (Adrião; Araújo, 2023; Bastos, 2013).

1.1 O MOVIMENTO PROFISSÃO DOCENTE (SOCIEDADE CIVIL) E A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO COM GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ (SOCIEDADE POLÍTICA) PARA A OFERTA DO PROGRAMA FORMADORES EM AÇÃO

A retomada de aspectos da tendência tecnicista, assim como os pilares da meritocracia e do gerencialismo, com ênfase no controle sobre os processos e resultados da educação reverbera na formação e no trabalho docente. Observamos a valorização da adaptabilidade dos sujeitos às novas condições de organização do trabalho, assim como a individualização oriunda da concorrência do mercado (Freitas, 2012).

Os aspectos tecnicistas são identificados, por exemplo, na intensificação do emprego de plataformas no processo de ensino e aprendizagem e, com isso, há a centralidade das tecnologias como forma de controle do trabalho docente. Esse trabalho é considerado

[...] essencial para o sucesso e a eficácia da aprendizagem para a formação de cidadãos e trabalhadores do futuro [...] prescrita e estabelecida do lado de fora das escolas e das comunidades escolares, [...] auferida pelos exames padronizados (Oliveira, 2021, p. 251).

A formação docente também é expressão de uma sociedade marcada pelas relações oriundas do modo de produção capitalista, bem como pelas condições econômicas, políticas e sociais dela resultantes, produtora de desigualdades, excludente e exploradora (Freitas, 2002). O Programa Formadores em Ação, como manifestação das desigualdades decorrentes desse modo de produção, contribui para estimular aspectos meritocráticos, de competitividade e hierarquia entre professores, conforme discutido na segunda seção desta dissertação. Em vista disso, é possível dizer que

As políticas educacionais produzidas pela lógica do capital mundial desafiam e alteram a lógica das políticas e gestão educacional no Brasil e, conseqüentemente, o formato dos processos formativos de professores e o perfil desses profissionais, ainda entendidos como mecanismos para as metas e indicadores da economia mundial (Corte; Sarturi; Nunes, 2018, p. 103).

O fazer docente, regulamentado a partir da reorganização dos currículos e com as reformas que orientam os sistemas de ensino na atualidade, torna-se uma ferramenta no processo de articulação entre as políticas educacionais e o sistema produtivo. A compreensão de qualidade, normatizada

[...] a partir de critérios avaliativos externos, constitui-se como mercadoria e passa a ser determinante na seleção e na organização do que deverá ou não ser ensinado, com o fim de atender a competências e a habilidades estabelecidas como prioritárias para os ditames neoliberais. Essas avaliações também serão responsáveis por normatizar o fazer docente, porque a instituição não será mais responsável por estabelecer, durante a organização de sua proposta curricular, os conhecimentos necessários a partir das especificidades dos sujeitos e seus contextos sociais, econômicos, políticos e culturais (Rodrigues; Albino; Honorato, 2021, p. 1493).

No Brasil, com base na lógica gerencial, o professor é responsabilizado pelo baixo desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Desse modo, o desenvolvimento de novas diretrizes curriculares para formação inicial e continuada dos professores, como a BNC-Formação Inicial e a BNC-Formação Continuada, recentemente revogadas pela Resolução CNE/CP n.º 4, 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024)¹³, que dispõe sobre as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), deu o norte para a implementação de políticas de formação continuada, como o Formadores em Ação.

Para justificar as mudanças nos direcionamentos e nas políticas de formação de professores, apontam-se falhas formativas e na execução do trabalho docente nas salas de aula, as quais podem ser superadas com a implementação de políticas baseadas na melhor execução dos currículos da Educação Básica, sob orientação de políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Com base nos dados levantados e analisados na próxima seção, compreendemos que um dos objetivos do Programa Formadores em Ação é formar

¹³A Resolução CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024) não propõe encaminhamentos para o desenvolvimento da política de formação continuada de professores no Brasil, embora suspenda a vigência da BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020b).

um profissional voltado ao saber-fazer, estabelecendo-se rotinas didáticas que devem ser seguidas de modo rigoroso. De acordo com Saviani (2011, p. 13),

A política educacional vigente vem se guiando pelo seguinte vetor: redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento). Em relação à formação de professores, isto é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto. Ora, o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados. O empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores.

Somam-se a esses aspectos a ampliação e o aprofundamento das PPPEs para formação continuada de professores e as atuais demandas e condições do trabalho docente, conforme pontuado anteriormente. Esses elementos são constituintes do contexto de atuação do MPD na formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino do Paraná.

Nesse estado, a relação entre o MPD e a formação continuada de professores foi estabelecida, formalmente, por meio da construção do documento *A política de formação continuada do Paraná: formação entre pares mediada por tecnologias* (Profissão Docente, 2023a). Na promoção das atividades desenvolvidas pela política de formação continuada de professores, expressa pelo Programa Formadores em Ação, o MPD se destaca como aliado na produção e na sistematização de documentos que exploram iniciativas de profissionalização docente, abordando o programa como uma experiência de sucesso e que pode ser utilizado como exemplo para a formação continuada de professores em outras redes de ensino público.

O MPD originou-se em 2017 e se estruturou de maneira mais intensa a partir de um acordo e da coalização de conhecidas organizações, compreendidas, conforme a perspectiva gramsciana, como Aparelhos Privados de Hegemonia, sendo elas: Instituto Península (Líder), Fundação Lemann, Itaú Social, Instituto Natura, Instituto Unibanco, TPE e FLUPP. Na Figura 1, a seguir, apresentamos a assinatura dessas instituições:

Figura 1 - Organizações que compõem o Movimento Profissão Docente



Fonte: Profissão Docente (2024).

Os institutos e as fundações que compõem esse movimento têm direcionado a atenção de seus técnicos para o desenvolvimento de levantamentos, de pesquisas, de programas, de consultorias e de materiais que abordam temáticas como: educação de qualidade e redução das desigualdades na Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio; a alfabetização na idade certa; soluções para melhorias na gestão educacional; estratégias para o uso de tecnologias na educação; a formação de professores; desenvolvimento da carreira docente; entre outras.

Além disso, tais entidades fazem parte do TPE, que se apresenta como uma Organização não Governamental (ONG) e sem fins lucrativos, como um movimento que faz *advocacy* por políticas públicas para Educação Básica brasileira (TPE, 2025).

O termo *advocacy*, derivado da palavra inglesa *advocate*, significa “advogar”, apoiar, defender ou argumentar em defesa de alguma causa. O vocábulo tem sido adotado por instituições e movimentos vinculados ao empresariado para reivindicar e delimitar políticas e pautas de caráter social, como a educação pública. De acordo com conteúdo do site TPE, esse movimento se apresenta da seguinte forma:

Somos uma organização independente que faz *advocacy* pela Educação Básica no Brasil. Nosso foco é atuar para que o poder público formule e implemente políticas públicas educacionais de maneira mais efetiva. Não temos ligação com partidos políticos nem interesses privados. Somos financiados unicamente por doações voluntárias de pessoas e organizações. Temos autonomia para desafiar, propor, questionar e cobrar o que precisa ser mudado, sempre com base em estudos e evidências concretas (TPE, 2025).

Das instituições que constituem o TPE e fazem parte do MPD, destacamos as suas principais preocupações ou defesas, seu *advocacy*, isto é, sobre o que advogam quando se trata da formação de professores, conforme síntese do Quadro 1:

Quadro 1 - Pautas das instituições que compõem o Movimento Profissão Docente

Instituto Península	- Carreira Docente e Formação de Professores; - Contribuição “[...] com o avanço de políticas públicas que impactem positivamente a carreira docente, desde atratividade, profissionalização e valorização até o desenvolvimento contínuo dos educadores” (Instituto Península, 2025, grifo nosso); - Constituição do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor (2018); - “Para garantir a aprendizagem de todos os estudantes, precisamos de professores bem formados e desenvolvidos em múltiplas dimensões - cognitiva, social, emocional e relacional [...]” (Instituto Península, 2025, grifo nosso).
Fundação Lemann	- Educação pública de qualidade; - Alfabetização na idade certa; - Desenvolvimento integral; - Desenvolvimento e apoio financeiro aos programas nas áreas da alfabetização, aprendizagem adequada e inovação e conectividade; - Programa Formar: consultoria especializada para formação continuada de educadores e apoio ao planejamento pedagógico, aperfeiçoamento da gestão de redes públicas de educação no Brasil (Fundação Lemann, 2025); - Aliança de IA para a Educação (em parceria com Telles Foundation e VélezReyes+); - Programa Educação Conectada (em parceria com Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES – e Itaú Social): “[...] fomenta o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica” (Fundação Lemann, 2025); - Educar pra Valer (EpV): assessoria técnica sobre gestão educacional para municípios (Fundação Lemann, 2025).
Instituto Natura	- Acesso à educação de qualidade e a alfabetização na idade certa; - Conclusão da educação formal enquanto preparo para a vida e o mundo do trabalho; - “Em Educação, temos três compromissos: garantir a alfabetização na idade adequada; impulsionar o Ensino Médio voltado ao desenvolvimento integral dos estudantes; e fortalecer o Ecossistema da Educação por meio de coalizões que qualifiquem o debate educacional” (Instituto Natura, 2025); - Dimensões socioemocionais e cognitivas.

Instituto UNIBANCO	- Soluções de gestão para aumento da eficiência do ensino nas escolas públicas (Instituto Unibanco, 2025); - Formação de gestores educacionais; - Projeto Jovem de Futuro: “[...] tem como objetivo contribuir para a garantia da aprendizagem e redução das desigualdades educacionais entre os alunos do Ensino Médio [...] As ações do Jovem de Futuro estão estruturadas em cinco eixos – governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento – que se articulam por meio do método Circuito de Gestão” (Instituto Unibanco, 2025).
Itaú Social	- Educação Infantil e Anos Finais do Ensino Fundamental; - “[...] contribuir com ações e programas que incidam em políticas públicas emancipatórias e viabilizadoras de mudanças estruturais na educação” (Itaú Social, 2025); - Desenvolvimento de políticas voltadas para os anos finais do ensino fundamental; - Redução das desigualdades; - Desenvolvimento integral; - Melhoria das práticas pedagógicas na pré-escolas das redes públicas.
Fundação Telefônica Vivo	- ProFuturo (2016): “[...] programa de educação digital promovido pela Fundação Telefônica e pela Fundação “la Caixa” para reduzir a desigualdade educacional no mundo [...]” (Fundação Telefônica Vivo, 2025); - Desenvolvimento de “[...] experiências inovadoras de ensino-aprendizagem digital para promover o desenvolvimento das competências digitais [...]” (Fundação Telefônica Vivo, 2025, grifo nosso); - Desenvolvimento de competências digitais; - Oferta de “[...] formações continuadas, com ênfase em tecnologia e matemática, para educadores dos anos iniciais” (Fundação Telefônica Vivo, 2025); - Contribuição “[...] para a ampliação da educação profissional na área de tecnologia na rede pública, colaborando com a empregabilidade de estudantes do ensino médio técnico” (Fundação Telefônica Vivo, 2025, grifo nosso); - “Participamos de movimentos e coalizões que discutem e impulsionam estratégias e agendas sistêmicas junto ao poder público, visando à inclusão de tecnologias digitais na educação” (Fundação Telefônica Vivo, 2025, grifo nosso).

Fundação Lucia & Pelerson Penido - FLUPP	- Valorização e formação de docentes; - “Os professores são o vetor de transformação mais potente para construirmos a sociedade com a qual sonhamos” (FLUPP, 2025, grifo nosso); - Parcerias com Secretarias Municipais de Educação; - Melhoria da qualidade da educação por meio da preparação dos professores para o enfrentamento dos desafios da sala de aula e impacto nos alunos (FLUPP, 2025, grifo nosso). - VIM Encantar: projeto de formação continuada online síncrona para coordenadores da Educação Infantil (FLUPP, 2025).
---	--

Fonte: elaborado pela autora com base em Instituto Península (2025), Fundação Lemann (2025), Instituto Natura (2025), Instituto Unibanco (2025), Itaú Social (2025), Fundação Telefônica Vivo (2025) e FLUPP (2025).

A partir das informações disponíveis nas páginas oficiais (*sites*) dos referidos Aparelhos Privados de Hegemonia e de demais documentos citados no Quadro 1, consideramos que as temáticas e áreas de atuação elencadas por essas instituições, ao tratarem da educação em suas etapas e modalidades, colocam a formação de professores na direção de viabilizar a execução dos seus projetos. Observamos a intenção dessas instituições e organizações em formalizar as suas propostas como políticas educacionais, dadas as relações que estabelecem com governos municipais e estaduais para o desenvolvimento das práticas consideradas promotoras da chamada educação de qualidade.

No Quadro 1, em negrito, encontram-se os principais aspectos ‘advogados’ por essas instituições, que têm relação com o Programa Formadores em Ação, entre eles: as referências às tecnologias digitais; as competências socioemocionais; a gestão da sala de aula e como preparar o professor para enfrentar desafios; e políticas que impactam a carreira. Esses elementos foram explicitados na próxima seção, ao analisarmos o Programa Formadores em Ação.

Destacamos que o *advocacy* feito pelas instituições que integram o MPD, conforme apresentado no Quadro 1, justifica a sua finalidade, isto é, a de verificar e de validar políticas educacionais que ratificam as suas ideias, como ocorreu no Paraná, onde o MPD reconheceu, no Programa Formadores em Ação, práticas que se coadunam com as diretrizes indicadas por suas instituições.

Notamos que o Instituto Península se destaca no planejamento de ações voltadas à formação de professores, uma vez que direciona seus especialistas para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a carreira e a formação docentes, sob

a premissa de contribuir com o desenvolvimento de políticas públicas que impactem a profissão docente, tornando-a atrativa e valorizada, bem como a evolução contínua dos educadores (Instituto Península, 2025).

De acordo com o Instituto Península, “[...] os professores são os principais agentes de transformação para uma Educação de qualidade no Brasil” (Instituto Península, 2025). A afirmação, embora aparentemente exalte a profissão docente como produtora de transformação, camufla a intenção de responsabilizar a categoria pela determinação da qualidade por meio dos índices de desempenho provenientes de avaliações externas.

Peroni e Caetano (2016) identificam que a composição do setor de serviços da educação está permeada por especialistas, “[...] consultores que operam globalmente organizações de gestão de educação, bem como fundações de ensino e filantropos engajados na concepção da prática e da política educacional” (Peroni; Caetano, 2016, p. 347). Relacionando a observação das autoras e o que foi exposto no Quadro 1, é possível afirmarmos que há estreita relação entre os Aparelhos Privados de Hegemonia, vinculados a grupos empresariais, e a construção do que tem sido denominado de “soluções para a educação”, por meio da elaboração de políticas públicas e de projetos que atendam à formação de professores, assim como por intermédio do comércio de materiais, de plataformas e de pacotes para formação de professores.

A validação da formação de professores, mediante mecanismos propostos por essas instituições, sustenta-se nas intenções de promover e de manter o controle da formação e o gerenciamento do trabalho docente e dos processos de ensino voltados à produção de resultados educacionais aferidos pelas avaliações em larga escala.

O conceito de “desenvolvimento profissional docente” difundido pela OCDE, um dos organismos responsáveis pela atual estrutura de formação continuada de professores defendida pelo MPD, está alinhado com as políticas educacionais, como a BNCC e as orientações para formação inicial e continuada de professores.

Essa compreensão se relaciona com o desempenho docente e com o impacto que a formação continuada produz nas práticas desenvolvidas pelo professor, destacando a importância de ele desenvolver habilidades e competências que lhe permitam trabalhar com flexibilidade, articular diferentes tarefas e gerir o seu trabalho de forma competente. Esses aspectos, quando incorporados ao contexto da

construção de políticas para a formação continuada, promovem a desvalorização e a precarização do trabalho docente.

Ao avaliarem essa conjuntura, Silva e Motta (2017, p. 37) asseveram:

Podemos discernir características específicas do “espírito do toyotismo” no processo [...], tais quais: 1) políticas de remuneração variável e bonificação por resultados que se manifestam através da flexibilidade na contratação salarial e cumprimento de metas de desempenho; 2) flexibilidade mental para polivalência, através das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), do apostilamento e da aplicação de conteúdos mínimos, que se complementam e induzem a uma redução do trabalho docente aos aspectos operacionais, ao mesmo tempo em que ampliam o número de tarefas a serem cumpridas; e 3) na eliminação de desperdício, onde observamos a imposição de políticas públicas de formação ou qualificação da força de trabalho, no sentido de adequar o trabalhador docente ao novo *ethos* da gestão escolar empresarial e das políticas educacionais vigentes que têm como base de sustentação a avaliação de desempenho, eficiência e produtividade.

A efetivação desse perfil de professor é monitorada de diversas formas, por instituições que têm o interesse em garanti-lo e endossá-lo como norte da política de formação de professores, a exemplo do MPD. Para tanto, esse Movimento tem desenvolvido estudos e propostas em torno de como alterar e fornecer direcionamento para a carreira docente. Assim, notamos, na análise do Programa Formadores em Ação, que o cumprimento, ou não, das exigências desse Programa determina algumas condições da carreira docente na rede pública estadual de ensino do Paraná. Medidas como o controle e o monitoramento da formação são decorrentes da construção de uma ideia e/ou de parâmetros nacionais para a formação de professores, assentados na perspectiva das instituições vinculadas ao empresariado, como as que compõem o MPD. O Movimento elenca um conjunto de atividades que contribuem para a elaboração de modelos para a formação de professores, entre as quais destacamos: “[...] produção de conhecimento, estudo de *benchmarks*, construção de bases de conhecimentos, imersão e troca de experiências com *cases* de sucesso e formação de grupos de trabalho com especialistas nas pautas de formação e carreira docente” (Profissão Docente, 2024).

Com essas ações, as instituições vinculadas ao empresariado brasileiro, organizadas em movimentos como o TPE e MPD, produzem referências para sustentar as suas pautas no contexto das políticas de formação de professores, como

ocorreu na configuração do CNE, por meio da Resolução CNE/CP n.º 02/2019 (Brasil, 2019a) e do Parecer CNE/CP n.º 22/2019 (Brasil, 2019b), que trataram da BNC-Formação Inicial; do Parecer CNE/CP n.º 14/2020 (Brasil, 2020a) e da Resolução CNE/CP n.º 01/2020 (Brasil, 2020b), referentes à BNC-Formação Continuada.

Em particular, com relação à elaboração do Parecer CNE/CP n.º 22/2019 (Brasil, 2019b), que orientou a Resolução CNE/CP N.º 02/2019 (Brasil, 2019b), o CNE estava estruturado com

[...] representantes de diferentes segmentos do empresariado brasileiro, com destaque ao Instituto Ayrton Senna, que conta com as presenças de Maria Helena Guimarães e Mozart Neves Ramos, respectivamente presidente e relator do parecer que sustenta a BNC-formação (Rosa *et al.*, 2023, p. 14).

À época da elaboração das referidas Resoluções de formação inicial e continuada, de acordo com levantamento realizado por Rosa *et al.* (2023), a partir dos nomes mencionados no Parecer CNE/CP n.º 22/2019 (Brasil, 2019b), outras instituições vinculadas ao setor privado, representadas por conselheiros do CNE, eram: Instituto Millenium; Sistema S; Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Educação Superior do Estado de São Paulo; SB Consultoria Educacional Ltda; Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Pará; e outras.

O fortalecimento do ideário de interesse privado, portanto, ganhou forma e conteúdo na política nacional de formação de professores, sendo que o período que se seguiu a implementação das DCNs para a formação inicial e continuada de professores, entre 2019 e 2020, também corresponde à reestruturação do MPD, na direção de elaborar e de monitorar a política de formação de professores em parceria com municípios e estados. Em 2021, o MPD anunciou apoio efetivo às “[...] redes de educação, estar junto a elas e ajudá-las a implementar iniciativas de impacto [...]”, com a ampliação de seu “[...] escopo de atuação e, além da produção de conhecimento, passou também a ajudar na execução, lado a lado, com as secretarias da educação” (Profissão Docente, 2024), sendo um dos objetivos do Movimento a sistematização de experiências consideradas de sucesso.

O reflexo do seu apoio se materializou na sistematização e na publicização da política de formação continuada de professores da Rede estadual de educação do Paraná, o Programa Formadores Ação. O MPD busca legitimar a sua atuação em

torno da tentativa de promover o discurso do desenvolvimento da educação de qualidade, com foco no trabalho docente. As parcerias que tenta com governos estaduais e municipais assume a roupagem de PPPEs, nas quais “[...] o propósito subjacente e as lógicas de gestão da educação são garantidos de acordo com a lógica de mercado [...]” (Robertson; Verger, 2012, p. 1143).

A articulação de políticas, nesse sentido, ocorre por meio da mediação de diferentes grupos de especialistas em educação que buscam a incorporação e a efetiva materialização de suas ideias. É necessário, nessa perspectiva, que o setor da educação esteja organizado de forma a compor um sistema de informações sobre a natureza da educação, bem como a sua qualidade, a relação entre incentivos e desempenho de seus agentes, assegurando-se um sistema de avaliação com mecanismos que garantam a sua regulação (Robertson; Verger, 2012).

Sendo o objetivo de trabalho do MPD (Profissão Docente, 2024) estabelecer parcerias com as redes de Educação Básica públicas para produzir e monitorar políticas de formação de professores, a articulação desse Movimento com o estado do Paraná passou a ocorrer com a sistematização do Programa Formadores em Ação, como expressa o documento *A política de formação de continuada do Paraná: formação entre pares mediada por tecnologias* (Profissão Docente, 2023a).

O Programa Formadores em Ação, também chamado de Grupo de Estudos (GE) Formadores em Ação, iniciou em 2020 e foi elaborado com base no Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná¹⁴, de forma a contemplar a proposta de formação continuada dos profissionais dessa rede de ensino.

Nas intenções iniciais do Formadores em Ação, a Seed – PR anunciou que buscava a

- Institucionalização do GE enquanto política pública até 2024.
- Tornar-se referência nacional em formação continuada entre pares.
- Ampliar a oferta de temas para que contemplem as diversas realidades escolares.
- Promover espaços para a divulgação e compartilhamento de boas práticas (Paraná, 2023b, p. 5).

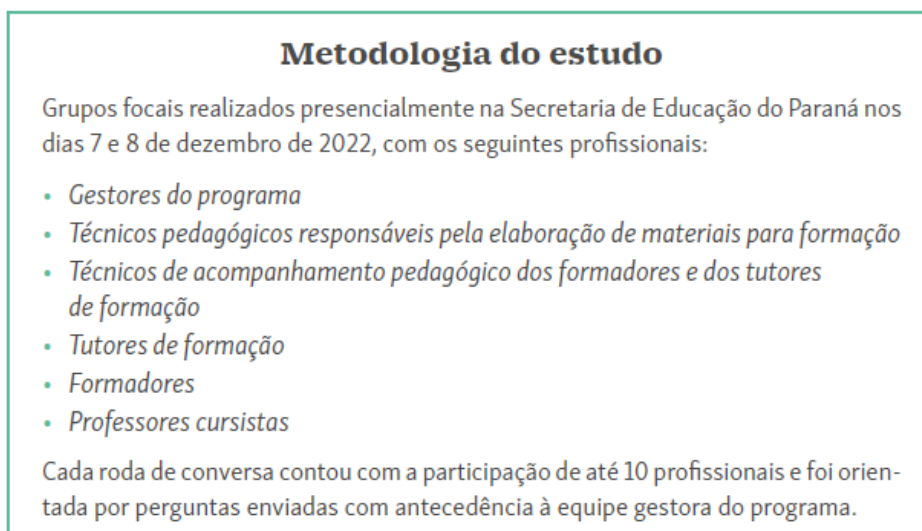
¹⁴Lei Complementar Estadual n.º 103, de 15 de março de 2004 (Paraná, 2004).

No período em que foi realizada a pesquisa, compreendemos que essas intencionalidades foram contempladas de forma progressiva e articuladas com a política de regulação da carreira e do trabalho docente no estado. O Programa Formadores em Ação foi, gradativamente, estruturado para que obtivesse as especificidades de uma política e o reconhecimento nacional como referência na formação continuada de professores.

Em 2022, conforme a metodologia apresentada no documento *A política de formação de continuada do Paraná: formação entre pares mediada por tecnologias* (Profissão Docente, 2023a), a coleta de dados sobre o Programa Formadores em Ação foi realizada a partir da organização de grupos focais constituídos por profissionais vinculados a diversos setores do Núcleo Formadores em Ação (NFORM). Os grupos foram coordenados por técnicos do MPD que estiveram na Seed – PR.

O objetivo desse encontro foi ouvir diferentes profissionais sobre a composição e estruturação do Formadores em Ação, conforme metodologia apresentada na Figura 2, a seguir:

Figura 2 - Metodologia do Estudo



Fonte: Profissão Docente (2023a, p. 10).

No dia 23 de novembro de 2023, das 17h às 18h30, ocorreu a *live* oficial de lançamento do documento *A política de formação de continuada do Paraná: formação entre pares mediada por tecnologias* (Profissão Docente, 2023a), disponível no canal oficial do MPD na plataforma de vídeos YouTube. Na ocasião, Karin Kakazu, apresentada como especialista em formação continuada do MPD, relatou como se

constituiu a estrutura e a metodologia do estudo (Figura 2), e ressaltou como os idealizadores dessa política “[...] usaram a tecnologia para conseguir disseminar a política de formação continuada na rede, sem sacrificar a qualidade da interação dos professores [...]” (Profissão Docente, 2023b).

A Seed – PR, no entanto, não divulgou informações sobre como ocorreu a coleta de dados com os grupos de profissionais que compõem a gestão e a organização do Formadores em Ação, permanecendo apenas a perspectiva do MPD sobre o conteúdo e estrutura apresentados no documento publicizado.

A respeito da metodologia descrita na Figura 2, supomos que os grupos focais sejam uma estratégia para captar as percepções dos técnicos entrevistados sobre a aceitação ou não do Programa em delineamento. Além disso, a prática de consultar esses profissionais foi caracterizada pelo MPD como democrática porque “ouviu” os principais sujeitos da política.

Na *live* de lançamento do Programa Formadores em Ação, já referenciada, Haroldo Rocha, coordenador geral do MPD, destacou que “[...] o Profissão Docente não faz formação de professores, ele trabalha colaborando com as redes de educação básica públicas estaduais e municipais [...]”, constituindo uma “agenda sistêmica docente” em prol de múltiplas ações que devem ser desenvolvidas para que os professores possam “[...] cumprir a sua missão de formar as futuras gerações [...]” (Profissão Docente, 2023b).

Compreendemos que a “agenda sistêmica docente”, citada por Rocha, tem relação com a ideia de uma agenda estruturada nacional e internacionalmente para a educação. Desde os anos de 1990, em especial, a partir da Conferência Mundial de Educação, de Jomtien, na Tailândia, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tem se falado sobre a composição de uma agenda global para educação. Desde então, Dale (1998 *apud* Dale, 2004) anunciou que a regulação nacional, ordenada por forças econômicas e políticas supranacionais e nacionais, exerce influências nos sistemas educacionais de uma nação.

Portanto, a ideia de uma agenda sistêmica para a formação de professores, proposta e monitorada pelo MPD, indica que a noção de agenda estruturada, inspirada nas diretrizes internacionais decorrentes das Conferências da Unesco (Jomtien, Dakar e Incheon), por exemplo, têm se materializado e se aprofundado nas ações do

empresariado brasileiro, por meio de movimentos como o TPE e, especificamente, o Profissão Docente.

Ao proporem uma agenda para a formação de professores, esses Movimentos diversificam as suas ações entre proponentes e executores dessa programação, como ocorreu na elaboração da BNC-Formação Inicial, com a participação de instituições do empresariado brasileiro. Também agem no processo de acompanhamento das políticas, a fim de verificar se os itens dessa agenda estão se tornando políticas e se efetivando, a exemplo do monitoramento e da validação da Programa Formadores em Ação, no Paraná.

De acordo com o MPD (Profissão Docente, 2024), seus especialistas não inventam políticas. Entretanto, compreendemos que realizam análises sobre a estrutura e aplicabilidade dos programas e projetos já existentes, como uma espécie de consultoria sobre a política em exercício no município e/ou estado, com o intuito de registrar e/ou recomendar “boas práticas” para “educação de qualidade”, o que significa que induzem as políticas que desejam ver implementadas.

Embora o MPD não se proponha a elaborar a política, os institutos e as fundações que o compõem, tem na formação de professores e na carreira docente a responsabilização e a transversalidade de construção do discurso da “educação de qualidade”, focalizada na formação para a vida e para o trabalho. É nessa perspectiva que se fundamenta o acordo de cooperação entre o Instituto Península, na condição de componente representativo do MPD, e o governo do Paraná, por meio da Seed.

Esse acordo de cooperação, registrado sob o n.º 202000004/2020 e firmado em 5 de maio de 2020, está relacionado a um plano de trabalho cujo objeto envolve “[...] o diagnóstico das políticas docentes no estado no Paraná, por meio de estudo dos modelos de ingresso, estágio probatório e progressão existentes e formulação de planos de melhorias [...]” (Paraná, 2020d, p. 1). As justificativas para a formalização desse acordo, segundo o Instituto Península, baseavam-se em necessidades apresentadas pela própria Seed – PR, tais como impactar

- i) na atratividade da docência para os concluintes do Ensino Médio; ii) na qualidade da prática pedagógica, criando políticas que promovam e garantam o constante aperfeiçoamento do/a docente e iii) aumentando o grau de satisfação profissional e de percepção sobre as condições de trabalho dos professores (Paraná, 2020d, p. 8).

Tal acordo de cooperação não faz referência direta ao documento produzido pelo MPD sobre o Programa Formadores em Ação, mas destaca o interesse do Instituto Península, componente e representante do MPD naquele momento, pelas políticas docentes que se efetivam por meio da sistematização do projeto de formação continuada executado pelo estado do Paraná.

O documento *A política de formação de continuada do Paraná: formação entre pares mediada por tecnologias* (Profissão Docente, 2023a) foi organizado de forma a apresentar estruturalmente o Programa Formadores em Ação. Inicialmente, registram-se dados sobre o estado do Paraná e sobre a gestão da educação estadual, informa-se como ocorre a organização da oferta de formação continuada de professores, quais são suas estratégias de operacionalização, como é o desenvolvimento do programa e, por fim, reflete-se acerca da experiência paranaense.

Na seção de apresentação, o coordenador-geral do MPD, Haroldo Rocha, mencionou que o Movimento compreende o papel dos professores e a importância de sua profissionalização, ao reiterar que

Os professores são o fator intraescolar que mais tem impacto na aprendizagem dos estudantes. Por isso, investir nesse profissional é essencial se quisermos alavancar os resultados da educação brasileira. [...] A formação, antes de tudo, precisa ser um mecanismo que apoie a profissionalização, esteja focada na atuação prática e proporcione ao professor a troca de saberes e as reflexões necessárias para que o conhecimento adquirido reverbere em sala de aula (Profissão Docente, 2023a, p. 4).

A inserção da ideia de profissionalização como mecanismo orientador para a formação docente, de acordo com Jacomini e Penna (2016), está fundamentada em perspectivas ideológicas já que, “[...] ao estabelecerem certas habilidades especializadas, responsabilidades e compromissos, podem vincular tal profissionalização à implantação de processos de controle externo sobre as ações dos professores” (Jacomini; Penna, 2016, p. 184).

Compreendemos que a aquisição de habilidades relacionadas à profissionalização docente representa a retomada da supervalorização do enfoque técnico para a prática docente, com a flexibilização dos processos e o controle dos

resultados. Isso acontece ora conforme as orientações toyotistas¹⁵ (Saviani, 2013), ora com influência taylorista, centrando-se na técnica, nas tecnologias na formação e no exercício do trabalho docente, instituindo-se, desse modo, o neotecnicismo.

De acordo com Freitas (2012), o neotecnicismo apresenta reformulações da concepção tecnicista dos anos 1980, estruturado

[...] sob a forma de uma ‘teoria da responsabilização’, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de ‘*standards*’, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (Freitas, 2012, 383).

A perspectiva neotecnicista considera a necessidade de que os resultados das ações sejam mensuráveis. Assim, se a formação docente deve impactar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes (Profissão Docente, 2023a), é preciso buscar dados para calcular essa aprendizagem e desenvolvimento. Na lógica das políticas por resultados, de prestação de contas e de responsabilização, nos moldes *accountability*¹⁶, essa mensuração ocorre por meio da avaliação em larga escala, pois, conforme explica Saviani (2013), de acordo com a lógica dessas políticas,

É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediante a criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo, no caso da educação (Saviani, 2013, p. 439).

¹⁵ Resposta à crise do capitalismo na década de 1970, o Toyotismo altera dinâmica de produção a partir do desenvolvimento de um sistema de acumulação flexível. A política de produção reduzida de mercadorias, o controle e o domínio sobre a subjetividade do trabalho estariam alinhados aos ideais neoliberais de individualidade e de promoção da acumulação de riquezas (Alves, 2013).

¹⁶ Na educação, sob ideais de controle, o conceito tem sido vinculado a “[...] procedimentos de avaliação vinculados em testes padronizados, com ampla divulgação dos resultados [...] como parte de um ascendente processo de responsabilização das escolas e professores pelos resultados produzidos, [...] estabelecimento de padrões de desempenho e a aplicação de sanções ou recompensas” (Schneider; Nardi, 2015, p. 63).

Com a intenção de regular a formação de professores e gerar resultados nas avaliações em larga escala,

[...] o **Núcleo Formadores em Ação, dentro da Secretaria de Educação, define os conteúdos e produz o material usado pelos professores formadores nos grupos de estudos**, sempre com a proposição de **atividades mão na massa**. Assim, o programa garante o alinhamento da rede e estimula a aplicação, com as devidas adequações, dos aprendizados da **formação na prática em sala de aula** (Profissão Docente, 2023a, p. 7, grifo nosso).

Destacamos, na citação, elementos que demonstram aspectos da agenda para a formação de professores, conforme anunciado na *live* de lançamento do Programa Formadores em Ação: *atividades mão na massa e formação na prática*. Em outras palavras, projeta-se e efetiva-se uma política de formação continuada de professores com ênfase nos saberes práticos. Tal perspectiva prática coaduna-se, por sua vez, com as diretrizes da agenda internacional para a educação.

Sandri, Gonçalves e Deitos (2024), ao analisarem documentos do Banco Mundial e da OCDE e, ao fazerem referência à BNC-Formação Inicial e Continuada, identificaram elementos da noção de profissionalização docente propalada por esses organismos e reproduzida nas referidas diretrizes. Profissionalizar o professor, de acordo com o arcabouço documental analisado por esses autores, significa instituir um “[...] processo de expropriação do conhecimento intelectual do professor, com ênfase em atividades práticas, resultados e metas” (Sandri; Gonçalves; Deitos, 2024, p. 11).

Na mesma direção de diretrizes para uma agenda de formação de professores, o MPD enquadra o Programa Formadores em Ação como uma política de formação que atende às particularidades daquilo que denomina de “formações eficazes”, pois apresenta elementos tais como “[...] a adoção da **formação entre pares com duração prolongada**, a utilização de **metodologias ativas**, a elaboração de materiais que abordam o conhecimento pedagógico do conteúdo e a coerência da formação com as demais políticas da rede” (Profissão Docente, 2023b, p. 7, grifo nosso).

Nos dois excertos do documento publicado pelo MPD mencionados anteriormente, frisamos os termos formação entre pares e metodologias ativas. Essas expressões indicam que tanto a dimensão prática quanto os materiais produzidos pelo

Núcleo Formadores em Ação, destinados a direcionar o trabalho do professor, são reconhecidos como exitosos e considerados parâmetros de qualidade.

Em diferentes pontos do documento analisado, o MPD enaltece os indicadores de aprendizagem dos estudantes da rede pública estadual de ensino paranaense, isso porque, de acordo com o Movimento, o Paraná teria “feito muito” em tão pouco tempo, ao apostar em uma **ideia inovadora** (Profissão Docente, 2023a), isto é, no Programa Formadores em Ação. Logo, atribui-se ao Programa o êxito dos resultados nas avaliações em larga escala, o que serve de pretexto para validar essa política como modelo a ser replicado por outros estados.

De acordo com o documento do MPD, o Formadores em Ação apresenta-se como

[...] um programa de formação continuada que se propõe a promover mudanças efetivas na prática pedagógica, está vinculado a prerrogativas de qualidade e busca ser coerente com as demais políticas educacionais executadas pela Secretaria de Educação (Profissão Docente, 2023a, p. 13).

Entre as mudanças nas políticas docentes apontadas pelo MPD, ao anunciar o reconhecimento e a valorização do engajamento dos professores, o documento destaca a importância da legislação estadual, que passou a prever pontuação “[...] para professores que se envolvem com atividades de formação, atualização e aperfeiçoamento profissional [...]”, o que o torna “[...] o programa com maior carga horária e o único com oferta durante todo o ano letivo [...]”, ressaltando “[...] ainda que professores com mais horas de formação têm prioridade na atribuição de aulas” (Profissão Docente, 2023a, p. 18).

No Quadro 1, ao nos referirmos às pautas da agenda das instituições que compõem o MPD, mencionamos que uma preocupação do Instituto Península é a de contribuir com as políticas que impactem a carreira docente, nas dimensões da sua atratividade, da sua profissionalização e da sua valorização, assim como com a formação continuada dos professores (Instituto Península, 2025). Tais preocupações são incorporadas ao Programa Formadores em Ação, ao atrelar a formação com condições de exercício da profissão, por exemplo, estipulando prioridade para escolha de aulas para professores que frequentam o Programa.

A participação do docente no Programa Formadores em Ação, portanto, passou a ser critério associado à carreira e à condição de trabalho, especialmente, a partir da

Resolução n.º 7.976/2022 (Paraná, 2022b). Por meio dela, condicionaram-se a distribuição de aulas e a atribuição de funções no ano letivo de 2023, para o Quadro Próprio do Magistério (QPM) e para o Quadro Único de Pessoal (QUP), ao cumprimento das atividades formativas do Programa, colocando-o como primeiro critério, conforme prevê o seu Art. 19:

- I – professor efetivo lotado na instituição de ensino, considerando:
 - a) **maior carga horária cumprida e certificada pelo Grupo de Estudos Formadores em Ação no ano de 2022;**
 - b) maior número de dias trabalhados em instituição de ensino, na sede da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e demais unidades a ela vinculadas, no período de 01/01/2022 a 31/12/2022, no cargo efetivo, descontados os afastamentos de qualquer natureza, com exceção de Licenças para Tratamento de Saúde/Acidente de Trabalho/Maternidade/Adoção/Paternidade, Júri, Compensação por Prestação de Serviço à Justiça Eleitoral, Luto, Enlace e Férias;
 - c) maior tempo de serviço na instituição de ensino, no cargo efetivo, contado da última Portaria de fixação na instituição;
 - d) maior tempo de serviço no Estado do Paraná, no cargo efetivo, na Linha Funcional objeto da atribuição de aulas;
 - e) maior Nível e Classe;
 - f) o mais idoso (Paraná, 2022b, p. 12-13, grifo nosso).

A carga horária cumprida e certificada, oriunda da participação dos professores no Programa Formadores em Ação, é colocada acima de aspectos como o tempo de serviço na instituição de ensino, o tempo de atuação na rede e o nível e a classe no plano de carreira docente. Essa perspectiva “[...] induz o professor a participar da formação por interesse e benefícios de escolha de turmas ou escolas, e não pelo ensino de seu desenvolvimento profissional” (Tozetto; Domingues, 2023, p. 12).

A adesão dos professores aos grupos de estudos *on-line*, organizados trimestralmente e com realização de encontros semanais, para o MPD, demonstra a preocupação da Seed – PR com a criação de incentivos para que a formação se constitua como parte da rotina docente (Profissão Docente, 2023a). Durante o período de inscrições, o “[...] sistema valida automaticamente a inscrição até o número de vagas disponíveis [...] por ordem de chegada” (Profissão Docente, 2023a, p. 29).

As informações sobre como ocorre esse processo não estão disponibilizadas para acesso público, o que limita nossa compreensão sobre como é estabelecida a distribuição das vagas, proporcionalmente, entre professores e pedagogos formadores, quantidade de grupos existentes e o número de professores e pedagogos formandos. No entanto, há o entendimento que a estratégia formativa não atende à

totalidade da categoria, isto é, a política Formadores em Ação não oferta vagas para todos.

Outro aspecto valorizado pelo MPD, na estrutura do Formadores em Ação, são os encaminhamentos da Seed – PR para avaliar a qualidade da formação ofertada, sendo um dos seus indicadores

[...] o NPS (*Net Promoter Score*) [...] um indicador interessante devido a sua simplicidade em mensurar o grau de satisfação dos professores com a formação, a partir da verificação de quanto os participantes recomendariam o curso para outros colegas (Profissão Docente, 2023a, p. 31).

Sobre o recurso mencionado, o MPD é a única fonte, dentre as observadas, que menciona um indicador sobre grau de satisfação e de avaliação a respeito do Programa em análise. De acordo com o MPD, a Seed – PR também aplica formulários ao longo do curso como metodologia avaliativa, a exemplo do

[...] formulário de *check in* (entrada) e *check out* (saída) com as mesmas perguntas para entender a mudança de percepção dos cursistas entre o início e o final do curso sobre metodologias ativas, recursos educacionais digitais e importância da formação continuada (Profissão Docente, 2023a, p. 31).

A partir dos elementos apresentados, entendemos que, na aplicabilidade da política Formadores em Ação, a avaliação é transversal no desenvolvimento de diferentes etapas da formação continuada de professores. Sobretudo, indica que a avaliação não se dá apenas ao final, como forma de categorizar os professores e pedagogos que participam dos GEs, mas ao longo de todo o percurso, como forma de controle de qualidade.

Para o MPD, a relação custo-benefício estabelecida no desenvolvimento do Programa Formadores em Ação concentra-se na priorização de investimentos para a contratação de profissionais e para a ampliação de carga horária dos que atuam na substituição dos professores formadores¹⁷.

¹⁷ Professores Formadores são os professores que, selecionados por meio de edital, são responsáveis por desenvolver e coordenar as atividades de formação nos grupos temáticos compostos por professores da rede estadual paranaense. Trataremos desses aspectos na próxima seção.

A execução das atividades propostas e o planejamento “[...] precisa[m] ser feito[s] de modo cuidadoso para que os estudantes não fiquem sem professores em sala de aula [...]”, sendo “[...] necessário também investir no fortalecimento da equipe responsável pela produção de materiais formativos e pelo desenvolvimento dos professores enquanto formadores” (Profissão Docente, 2023a, p. 35). De acordo com o Movimento, o objetivo é

[...] construir uma rede de apoio em que os formadores estão dedicados com o fortalecimento da prática pedagógica dos professores cursistas e os tutores estão comprometidos com a consolidação do papel dos formadores na condução de processos de aprendizagem de adultos (Profissão Docente, 2023a, p. 35).

O discurso do Movimento transfere a responsabilização pela eficiência da política aos professores e pedagogos que integram os grupos de cursistas, assim como para os formadores responsáveis por sua implementação. A política de formação continuada de professores do Paraná, anunciada pelo MPD como uma experiência de sucesso e como importante mecanismo de valorização dos professores que compõem o seu quadro funcional, é considerada

[...] como um esforço sistêmico de fortalecimento da rede, na medida em que conecta diversos profissionais da educação entre si [...] Os professores enquanto formadores ampliam a sua atuação e adquirem novos saberes e habilidades. Além disso, o contato mais próximo da equipe da Secretaria com os professores em regência, por meio do programa, possibilitou identificar talentos, tanto profissionais com boas práticas de sala de aula quanto profissionais com potencial para assumir outras funções, como tutoria de formação e elaboração de materiais formativos (Profissão Docente, 2023a, p. 36-37).

A aquisição de habilidades e de competências vinculadas à atuação dos professores, a exaltação das boas práticas e a possibilidade de incorporação de profissionais em potencial como intelectuais do projeto formativo hegemônico em outros departamentos do Programa salientam a perspectiva de que o Programa Formação de Professores, para o MPD, atende aos critérios de uma política de formação continuada prática a ser replicada por outras secretarias de educação. De acordo com Jacomini e Penna (2016), o valor e o lugar social atribuídos aos professores estão relacionados aos aspectos que compõem a função docente, como formação e carreira, que, atrelados aos projetos políticos e seus diferentes contextos

histórico-sociais, estão vinculados à forma como esses profissionais são tratados pelo Estado.

O MPD, portanto, produziu um documento para convalidar os principais aspectos da política de formação continuada de professores que está em andamento no Paraná. O Movimento, como um Aparelho Privado de Hegemonia, cumpre com a sua função ao atestar que o Formadores em Ação é uma experiência exitosa e que, desse modo, pode ser replicada por outros estados e municípios.

As análises produzidas pelo MPD manifestam a interferência indireta do setor privado no desenvolvimento da política, por meio do atestado de conformidade com orientações reguladoras baseadas na relação custo-benefício. Nesse sentido,

[...] a atuação direta do empresariado na educação pública, que perpassa pela construção da hegemonia do mercado e da concepção econômica da educação (capital humano), vai ter como foco central a retirada da autonomia pedagógica dos professores [...] (Silva; Motta, 2017, p. 35).

Conforme exposto pelas autoras, a retirada da autonomia pedagógica pode ser observada nos encaminhamentos metodológicos da política. No desenvolvimento do Programa Formadores em Ação, fica evidente que não são os professores e os pedagogos formadores os responsáveis pelas decisões na condução das práticas da formação, mas elas são tomadas isoladamente por aqueles que, na posição de técnicos, compõem o Núcleo Formadores em Ação, conforme normatizado pela Seed – PR.

Entre os principais elementos destacados e aprovados pelo referido documento, conforme excertos apresentados nessa subseção, constatamos: a ênfase na dimensão prática da formação de professores; a presença de materiais elaborados pela Seed – PR para serem replicados pelos professores formadores; a proposição da formação entre pares; o uso de tecnologias digitais (plataformas); a defesa das metodologias ativas; o condicionamento da carreira e das condições de trabalho à formação; e a seleção das experiências e talentos para servir de referência no processo de formativo dos professores. De acordo com a perspectiva dessa política, os professores talentosos têm o potencial de ocupar funções e colaborar com o desenvolvimento do Programa, por exemplo.

No entanto, compreendemos que a noção de professores talentosos é vinculada a um conjunto de habilidades e competências para o desenvolvimento do

trabalho docente, na medida em que atendem aos elementos que atestam a sua eficiência. Nesse viés,

[...] uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber-prático, em detrimento da articulação entre teoria e prática, seja pela ênfase no desempenho, tornando secundário o processo, essencial na composição de um percurso formativo sólido e abrangente (Silva, M. R., 2019, p. 133).

Esses aspectos, ressaltados no documento da consultoria prestada pelo MPD, foram analisados na próxima seção, a partir de elementos teóricos e metodológicos previstos pelo Programa Formadores em Ação. São eles: a formação entre pares, sob viés das metodologias ativas; a plataformização, como aspecto da inserção do uso das tecnologias digitais; e a gestão da sala de aula relacionada à docência colaborativa. Os elementos destacados são as principais pautas do *advocacy* dos movimentos empresariais, que, no Paraná, contaram com o monitoramento do MPD, conforme pontuamos nessa seção.

Na seção seguinte, demos especial atenção às tecnologias digitais, expressas nas plataformas, e a formação entre pares para o desenvolvimento das práticas de formação em serviço. Selecionamos esses dois aspectos por entendermos que são centrais nas orientações da política de formação de professores analisada, além de se constituírem como mecanismos de controle da formação e do trabalho do professor.

O enviesamento desse processo ocorre na associação desses elementos à lógica das políticas educacionais por resultados e de responsabilização da escola, do professor e do aluno, por meio de políticas de *accountability*, sendo essa a principal finalidade o Programa Formadores em Ação.

O estudo sobre o Programa Formadores em Ação nos levou a localizá-lo no contexto das relações estabelecidas entre as agendas nacional e internacional para a formação de professores. A ênfase nas pautas empresariais adotadas nos permite identificar os sentidos e os significados dos elementos teóricos e metodológicos do Programa, o que fizemos na próxima seção.

2 FORMADORES EM AÇÃO: ELEMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS QUE DIRECIONAM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PARANÁ

A análise do Programa Formadores em Ação, na seção anterior, revelou aspectos do programa sob a perspectiva de uma política de formação continuada de professores (sociedade política) validada pelo MPD e composta por instituições oriundas da iniciativa privada (sociedade civil). A partir do exposto, consideramos necessário analisar os elementos teóricos e metodológicos utilizados na estruturação e na implementação do Programa Formadores em Ação, assim como as relações estabelecidas entre eles. Para tanto, utilizamos como categorias de análise a plataformização e a formação entre pares, dois componentes fundamentais para o desenvolvimento das atividades do Programa.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: AJUSTE AO CURRÍCULO MÍNIMO E PADRONIZADO COM A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Os projetos para a redefinição de políticas de formação de professores têm sido, historicamente, objetos de disputas entre a categoria docente e os intermediários que compõem espaços normativos e deliberativos, como o CNE e o MEC. Nesse contexto, observamos a crescente diversificação das instituições que ofertam cursos de licenciatura, com ênfase na Educação a Distância (EaD) e em modelos de baixo custo.

De acordo com Rezende e Simião (2017, p. 33), “[...] a formação e a prática desses profissionais adquiriram uma progressiva relevância estratégica para a construção e a consolidação de qualquer projeto político-social na atualidade brasileira”. Nos currículos, há uma tendência em limitar os fundamentos teóricos, com a expansão dos elementos da prática de resultados educacionais mensuráveis em avaliações.

Freitas (2002) salientam que existem vínculos estreitos entre as exigências presentes na reforma educativa da Educação Básica para a formação das novas gerações, para a elaboração das referências teórico-metodológicas e para as políticas de formação de professores, na medida em que a função social conferida ao professor

tem sido estruturada em uma perspectiva dual, de modo a promover a distinção entre os professores e os especialistas em educação. Nesse contexto, ao professor é incumbida tanto a responsabilidade pela transmissão e apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade quanto pela “[...] disseminação de uma ‘nova cultura’ e de uma nova sociabilidade burguesa, a qual colabora para a estruturação dos indivíduos conforme o modelo hegemônico de sociedade” (Rezende; Simião, 2017, p.45).

No final da década de 1990, a Unesco, o Banco Mundial e outras organizações internacionais realizaram conferências e produziram documentos orientadores para promoção da educação, em função do desenvolvimento econômico, com enfoque na formação de competências individuais (Sokolowski, 2015). No mesmo período, o Brasil promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tais documentos, ao apresentarem as normativas e as orientações sobre a Educação Básica, também delinearam quem seriam os professores responsáveis pela materialização desse processo e quais seriam os critérios mínimos para formação inicial e para a garantia de formação contínua desses profissionais.

Da discussão sobre uma base nacional comum para os currículos da Educação Básica e para a formação de professores, notamos o avanço das avaliações em larga escala como forma de mensuração da qualidade da educação e como indutoras da padronização curricular. A respeito do ensino, a perspectiva de currículo mínimo e de formação com ênfase na prática percorreu as discussões para o desenvolvimento de políticas curriculares, o que contribui para que se intensifique a

[...] a ‘focalização no básico’ [que] restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. [...] assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (Freitas, 2012, p. 389).

Com publicação em 2017, a padronização curricular proposta pela BNCC teve a finalidade de ajustar o currículo às avaliações em larga escala, conforme expresso no excerto a seguir:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado

a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2017, p. 13).

Os testes padronizados, aplicados em larga escala, no entanto, não são capazes de apontar as diferentes condições apresentadas pelos espaços escolares e pelos sujeitos que os integram, social e economicamente. Assim sendo, a responsabilização docente sobre o possível êxito ou fracasso dos alunos ignora as condições objetivas que permeiam o processo educativo e extrapolam a competência profissional dos professores (Oliveira, 2021).

Na perspectiva dos movimentos que permeiam as discussões sobre os currículos para a formação de professores, a categoria docente tem buscado a superação da separação entre a ação técnica, daquele que executa, e a ação intelectual, daquele que pensa, e isso permanece como objetivo dos educadores que defendem a formação de professores e o seu caráter intelectual amplo.

O aspecto orientador de documentos para a Educação Básica, como o exercido pela BNCC, não se restringe ao currículo desse nível de ensino, mas avança sobre a regulação, a gestão e o desenvolvimento da estrutura a partir da qual se organiza a formação de professores (Dourado; Oliveira, 2018). Nesse sentido, conforme os autores destacam,

[...] observa-se subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular, cujos planejadores da política federal assumem as definições e os mecanismos de sua implementação por meio do financiamento, da gestão centralizada, da avaliação, da formação de professores, entre outros (Dourado; Oliveira, 2018, p. 41).

No percurso de constituição profissional do docente, assim como nos processos de formação continuada, são pontuadas e reivindicadas propostas curriculares que indicam perspectivas na contramão de uma política de regulação e de ajustes, isto é,

[...] os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas **sobre formação do educador**, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (Freitas, 2002, p. 139).

Em contrapartida ao que é apresentado pela autora na citação, observamos que o Programa Formadores em Ação, como política de formação continuada, conforme os dados apresentados, desvaloriza a carreira docente e está desvinculado das pautas históricas indicadas por essa categoria.

Para ampliar nossas reflexões, a seguir, analisamos os elementos teóricos e metodológicos do Programa Formadores em Ação.

2.2 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PROGRAMA FORMADORES EM AÇÃO

O Programa Formadores em Ação é organizado em Grupos de Trabalhos (GTs), que podem ser compostos, de modo geral, considerando o grupo de profissionais da Rede Estadual de Ensino, por professores do QPM atuantes no Ensino Fundamental e Ensino Médio, por professores sob Contratação em Regime Especial (CRES), com contrato aberto, cientes de sua substituição caso seja interrompido, por professores que não estejam sob qualquer forma de afastamento.

O Edital n.º 01/2020 – DG/Seed, datado de 1 de junho de 2020, estabeleceu instruções para a realização do primeiro processo de seleção dos profissionais para atendimento ao Grupo de Estudos Formadores em Ação (Paraná, 2020b). Nesse primeiro momento, os professores formadores selecionados para atender às turmas abertas receberiam uma bolsa-auxílio no valor de R\$ 600,00 mensais, durante o período proporcional à duração das atividades referentes ao GE, sendo interrompida nas férias letivas conforme previsto em Edital (Paraná, 2020b). Foram disponibilizadas entre 250 e 500 vagas, em média, com a possibilidade de compor um cadastro reserva (Anexo A).

O processo de seleção, organizado pelos Núcleos Regionais de Educação (NREs), contou com prova teórica discursiva com questões de conhecimento específico da área de atuação e apresentação de vídeo com abordagem de uma

situação-problema sobre o componente curricular ou temática de interesse, contemplando a presença de metodologias ativas e o uso de ferramentas digitais na prática docente (Anexo A).

De acordo com o Edital n.º 01/2020 – DG/Seed, inicialmente, cada oferta do GE Formadores em Ação teria a duração de 180 dias, sendo consideradas atribuições do Professor Formador, conforme o Art. 3.º:

- 3.1** Cumprir 02 (duas) horas de trabalho diário para planejamento das ações e de efetivo trabalho na Plataforma *Google Classroom* com os professores participantes do Grupo de Estudos Formadores em Ação.
- 3.2** Responder às solicitações dos cursistas no prazo máximo de 24 (vinte e quatro) horas e emitir *feedback* nas atividades no prazo máximo de 48 (quarenta e oito) horas.
- 3.3** Realizar reuniões técnico-pedagógicas semanalmente com, no mínimo, 01 (uma) hora de duração, através do *Google Meet*, via webconferência e outros espaços virtuais como: *lives*, *@escola* e *Google Sites*, para orientações e encaminhamento de ações referentes ao Grupo de Estudos Formadores em Ação, as quais poderão ocorrer de segunda a sábado, em horário pré-agendado pela coordenação do curso.
- 3.4** Orientar os cursistas sobre a dinâmica dos cursos.
- 3.5** Mediar, didática e pedagogicamente as atividades, tendo como referência o conteúdo específico do curso.
- 3.6** Encaminhar, orientar e avaliar as atividades propostas no Grupo de Estudos, conforme orientações.
- 3.7** Participar, orientar e acompanhar o desenvolvimento das atividades de no mínimo 12 (doze) e no máximo 20 (vinte) cursistas, na Plataforma *Google Classroom*.
- 3.8** Acompanhar o desempenho individual e coletivo dos professores cursistas e apresentar relatórios periódicos, mediante solicitação do Professor Coordenador no NRE (Paraná, 2020b, p. 2-3).

No Edital n.º 06/2023, comparado ao primeiro edital de seleção, foram alteradas e/ou acrescidas como atribuições do Professor e Pedagogo Formador:

- 6.1** Formar os Professores e Pedagogos cursistas para o alcance dos objetivos educacionais da instituição de ensino e do processo de ensino-aprendizagem.
- 6.2** Realizar atividades de suporte pedagógico e orientação educacional com os professores e pedagogos cursistas visando ao desenvolvimento profissional.
- [...]
- 6.4** Participar de reuniões semanais com a SEED e o NRE para orientações e encaminhamentos dos materiais, roteiros de formação e demais ações, em horário pré-agendado, de forma presencial ou *on-line*.
- [...]

6.5 Participar de formações com a SEED e o NRE quando solicitado, em horário pré-agendado, de forma presencial ou *on-line*.

[...]

6.10 Registrar nas salas do *Google Classroom* as agendas de trabalho, o acompanhamento das atividades e os *links* das reuniões a serem realizadas com os professores cursistas, bem como suas respectivas gravações, mantendo o ambiente virtual organizado e atualizado.

6.11 Realizar ações de engajamento e busca ativa, a fim de garantir o desenvolvimento das atividades dos cursistas na Plataforma *Google Classroom* ou em outra plataforma indicada pela SEED.

6.12 Responder e atender às solicitações dos Tutores de Formação do NRE e SEED dentro do prazo estabelecido.

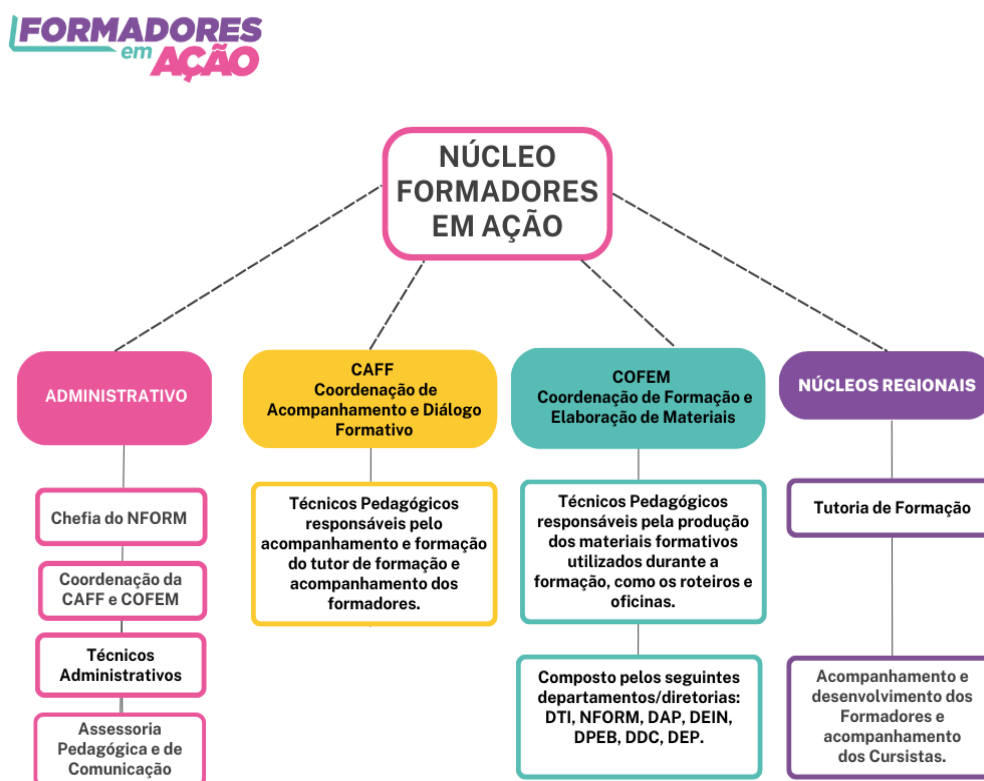
[...]

6.15 Participar de encontros para *Feedback* Formativo com um técnico do NRE e/ou SEED, realizado a partir do acompanhamento síncrono ou assíncrono, das reuniões realizadas com os cursistas. O acompanhamento será realizado de acordo com a proficiência individual de cada Formador, tendo como parâmetro a Matriz de Proficiência do Formador [...] (Paraná, 2023c, p. 6-7).

O GE abordou, em sua primeira jornada, os componentes curriculares de Língua Portuguesa, de Matemática, de Biologia e de Ciências, com o acréscimo dos componentes de História, de Geografia e de Química ao itinerário na jornada seguinte.

Durante o ano de 2021, o GE passou a constituir o NFORM, sendo um setor independente ligado à Diretoria de Educação (Deduc), composto pela Coordenação de Acompanhamento, *Feedback* e Diálogo Formativo (CAFF) e pela Coordenação de Formação e Elaboração de Materiais (COFEM). A CAFF seria responsável pelo acompanhamento das ações de **tutores e formadores** por meio da observação das reuniões realizadas em que se desenvolve a formação continuada em serviço e a COFEM pela elaboração dos materiais e roteiros bases da formação (Paraná, 2023b), conforme exposto na Figura 3:

Figura 3 - Organograma Núcleo Formadores em Ação



Fonte: Paraná (2023a).

O organograma apresentado indica como o Núcleo Formadores em Ação está organizado e subdivido em setores de forma a atender aos diferentes objetivos da formação continuada de professores. Cada coordenação conta com um conjunto de profissionais técnico-pedagógicos e técnico-administrativos responsáveis por desenvolver e acompanhar a formação em diferentes estágios.

A Figura 3 indica que o NFORM também estabelece relações com outros departamentos e diretorias vinculados à Deduc. O material produzido para orientações das formações, nesse sentido, deve atender a demandas de áreas como a educação inclusiva, a educação profissional e a tecnologia e inovação, por exemplo.

Sendo objetivo da formação abarcar a totalidade dos componentes curriculares ofertados e as demais áreas que permeiam o trabalho do professor, também se observa nas primeiras experiências a ampliação da formação continuada para a contemplação dos pedagogos.

Com a publicação da Resolução Seed n.º 4.817, de 13 de outubro de 2021¹⁸, a Resolução Seed n.º 1.955/2020 foi revogada. De acordo com texto da nova normativa, passaram a compor o quadro para atuação no GE, o Professor Formador e o Pedagogo Formador que, conforme o Art. 2.º,

[...] deverão garantir ao cursista formação que oportunize atingir os fins educacionais da escola e do processo de ensino-aprendizagem, e deverão, enquanto formadores, realizar atividades de suporte pedagógico e orientação educacional para os professores cursistas visando o desenvolvimento profissional das partes envolvidas (Paraná, 2021a, p. 1).

Os GTs e GEs realizados por plataformas sob administração da estrutura contida no organograma (Figura 3) são os principais aspectos organizacionais do Programa Formadores em Ação. Esses elementos constituem a estrutura para o desenvolvimento do conteúdo da política e da formação continuada de professores no estado do Paraná.

Na sequência, o Quadro 2 sintetiza a organização metodológica da referida política, isto é, como o Programa Formadores em Ação é implementado:

Quadro 2 - Elementos metodológicos para desenvolvimento do Programa Formadores em Ação

ELEMENTOS METODOLÓGICOS	SÍNTESE
SELEÇÃO DE FORMADORES	- Editais de seleção, com processos de avaliação e pontuação; - Valorização da experiência e histórico de participação nos grupos de estudo ofertados pelo Programa;
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	- Formação realizada por meio de plataforma de videochamadas, o <i>Google Meet</i>; - Encaminhamentos de atividades e construção do diário de experiência dos participantes por meio do <i>Google Classroom</i>; - Desenvolvimento das atividades gerenciado por tutores vinculados ao NRE;
FORMAÇÃO ENTRE PARES	- Formação articulada entre pares, como forma de estabelecer proximidade entre indivíduos; - Controle do professor sobre o professor;

¹⁸Essa resolução foi alterada pela Resolução Seed n.º 4918, de 19 de agosto de 2022, com a modificação de redação do Art. 2.º e dos incisos do Art. 6.º, e pela Resolução Seed n.º 6.164, de 30 de setembro de 2022, com a inclusão do Art. 8A.

	- O professor/pedagogo formador deve sempre gravar as reuniões de formação e relatar os encaminhamentos do dia; - O professor/pedagogo formador é avaliado a partir da proficiência apresenta no cumprimento das orientações do NFORM para realização dos grupos de estudo;
--	--

Fonte: elaborado pela autora com base nos documentos *Guia da Escola Estadual de Formação Continuada - Formadores em Ação* (Paraná, 2023b) e *A política de formação continuada do Paraná: formação entre pares mediada por tecnologias* (Profissão Docente, 2023a).

Com base nessa organização, e de acordo com relatório do MPD, mencionado na seção anterior, o Programa Formadores em Ação é recomendado como uma política de êxito, a partir da identificação dos seguintes elementos teóricos e metodológicos: **metodologias ativas, tecnologias digitais, gestão da sala de aula, docência colaborativa, formação entre pares e em serviço**. Esses aspectos formativos estão alicerçados na noção do saber-fazer e na lógica das políticas de *accountability*, por isso, consideramos que os conceitos teóricos e metodológicos que orientam a organização do Programa e a sua proposta formativa resumem-se à prática, à técnica, ao executar e ao passo a passo em função da obtenção de resultados educacionais passíveis de serem mensurados nas avaliações em larga escala.

O *Guia da Escola Estadual de Formação Continuada do Paraná: Professores em Ação* (Paraná, 2023b) é estruturado como um documento de apresentação e de orientação sobre o Programa, voltado aos professores e aos pedagogos formadores. Sobre o Programa Formadores em Ação, o texto do guia afirma que seu principal objetivo formativo é:

[...] ressignificar as práticas pedagógicas curriculares, por meio da vivência de **metodologias ativas**, do **uso de diferentes recursos tecnológicos** e de **técnicas de gestão de sala de aula**, permitindo aos cursistas à reflexão sobre a própria prática e, contribuindo assim, para a melhoria da aprendizagem dos estudantes do Estado do Paraná (Paraná, 2023b, p. 1, grifos nossos).

No Paraná, por meio do Programa Formadores em Ação, as metodologias ativas são anunciadas, contraditoriamente, junto às prescrições do que o professor deve fazer em sala de aula. Ora o professor é responsável pela aplicação das aulas prescritas e do uso técnico de plataformas, ora é o gestor da sala de aula e o estudante coprotagonista, com base nas metodologias ativas.

Nos parece que a ideia de metodologias ativas não passa do anúncio de algo inovador, um certo *marketing* em torno de uma novidade não tão “nova”, uma vez que essa metodologia é contida pelo determinismo da técnica, pela vertente neotecnicista que prevalece nos encaminhamentos para a formação de professores,

No que diz respeito à análise do conceito de metodologias ativas, localizamos diferentes posicionamentos entre os pesquisadores. Para Valente (2018), as metodologias ativas proporcionam práticas pedagógicas em que o aluno é o sujeito ativo e participativo na construção de conhecimento, a partir da resolução de problemas e do desenvolvimento de projetos. De acordo com o autor, sobretudo com o avanço das tecnologias digitais, os interesses dos alunos se modificaram, bem como as expectativas com relação ao processo de formação.

A origem do conceito metodologias ativas está atrelada ao questionamento de uma forma de ensino em que prevalecia o desenvolvimento de aulas estritamente expositivas, com pouca ou quase nenhuma participação do aluno, e que apresentava o conhecimento desvinculado dos fenômenos da realidade. No entanto, é importante destacar que as proposições decorrentes desse campo conceitual, além de deslocarem a centralidade para o aluno, como sujeito ativo do processo, alinham-se a uma perspectiva de formação baseada na prática, como se o conhecimento prático fosse suficiente para explicar as dimensões da realidade.

O incentivo à proatividade, à liberdade de escolha e ao desenvolvimento da aprendizagem em regime de colaboração pode resumir o ensino, a aprendizagem e os resultados acadêmicos aos atributos individuais dos sujeitos, sem localizá-los no contexto econômico, cultural e social.

Outros autores que discutem as metodologias ativas e a gestão de sala de aula são Bacich e Moran (2018), em *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*, e Lemov (2018), com *Aula Nota 10 2.0: 63 técnicas para melhorar a gestão de sala de aula*. Ambos constam como referências sobre as metodologias ativas nas ementas ofertadas no Programa Formadores em Ação, conforme observamos no Anexo B.

De acordo com Moran (2015, p. 16),

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e

sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.

Assim, compreendemos que, na forma como os autores apresentam conceitualmente as metodologias ativas para o processo formativo, ao aluno é dada a responsabilidade por sua educação, reforçando “[...] a centralidade no sujeito, enquanto indivíduo tomado somente em sua singularidade, no processo de ensino-aprendizagem, e a ausência de ponderações sobre os fatores objetivos essenciais para o aprendizado do aluno [...]” (Silva, E. M., 2019, p. 155).

Nesse sentido, as metodologias ativas se estruturam sob perspectivas didático-pedagógicas que levam em consideração o pragmatismo, o aligeiramento da formação e a dicotomia entre a teoria e a prática, expressando significativamente uma visão de formação do professor atrelada às exigências do mercado, o que resulta na precarização da formação e do trabalho docente. Entretanto, é fundamental problematizarmos quem é o ser ‘ativo’ no desenvolvimento dessas aprendizagens (Alvez; Teo, 2012).

As metodologias ativas também são relacionadas com a formação entre pares, um dos pilares do Programa Formadores em Ação. Ela está referenciada na *Peer Instruction* (Mazur, 2015) como uma metodologia expositiva para gestão de sala de aula, baseada na resolução de problemas. Nesse contexto, é considerada uma alternativa ao formato tradicional de apresentação dos conteúdos, com o objetivo de explorar a interação entre os pares ao longo de aulas expositivas e, assim, desenvolver a atenção na aprendizagem dos conceitos.

A *Peer Instruction* foi idealizada por Eric Mazur, na década de 1990, como metodologia ativa para o trabalho em disciplinas de Introdução à Física nos cursos de graduação em Ciência e Engenharia na Universidade de Harvard. Mazur (2015) teria observado o reduzido interesse de seus alunos e a insatisfação com o processo de aprendizagem por meio do uso da metodologia expositiva tradicional, adotada até então. De acordo com o autor,

Para a *Peer Instruction* ser bem-sucedida, é necessário que o livro e as aulas expositivas desempenhem papéis diferentes dos que costumam exercer em uma disciplina convencional. Primeiro as tarefas de leitura do livro, realizadas antes das aulas, introduzem o material. A seguir, as aulas expositivas elaboram o que foi lido, esclarecem as dificuldades potenciais, aprofundam a compreensão,

criam a confiança e fornecem exemplos adicionais. Finalmente, o livro segue de referência e guia de estudo (Mazur, 2015, p. 10).

No primeiro momento, o professor é responsável pela introdução da temática e pela elaboração de uma questão norteadora que mediará o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula. Na sequência, os alunos devem registrar, individualmente, as suas primeiras respostas, que serão discutidas entre pares na fase seguinte. A partir das respostas obtidas por meio da discussão entre pares, o professor deve verificar o material produzido por seus alunos, para então responder à pergunta que deu início ao trabalho (Mazur, 2015).

A presença desse referencial nas ementas dos grupos temáticos do Programa Formadores em Ação evidencia que a ênfase da formação está na necessidade de se adotar metodologias baseadas em técnicas e procedimentos, como forma de engajamento, de promoção da solução de problemas e de melhorias na produção de resultados.

Outro elemento apresentado pelo Programa Formadores em Ação é a aprendizagem pela experiência, postulado vinculado à perspectiva do 'aprender a aprender'. Duarte (2001) destaca que há a supervalorização das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, com base em seus desejos e interesses, sendo considerada mais importante a aquisição de um método para a construção do conhecimento do que aprender por meio da transmissão de conhecimentos elaborados por outras pessoas. Segundo essa concepção,

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (Duarte, 2001, p. 38).

Seguindo essa linha de pensamento criticada por Duarte (2001), não há perspectiva de transformação social, apenas a adaptabilidade dos sujeitos às necessidades apresentadas pela sociedade do capital.

De acordo com Alvez e Teo (2012), o trabalho do professor se constitui como ação objetivada no desenvolvimento do trabalho educativo, o qual advém do ato intencional que produz a humanidade e, assim sendo, resulta da aprendizagem oriunda dos processos de problematização produzidos na articulação da prática social

e a sua vinculação com os conhecimentos historicamente produzidos. Para as autoras, isso

[...] requer que, na intenção da docência, se mostrem tanto os elementos culturais (conhecimentos, conceitos, procedimentos, ética e estética) quanto os meios pelos quais o ensino desempenhará a tarefa de humanização (formas mais adequadas de atingir esse objetivo). Esse processo faz do professor e da professora algo mais do que facilitadores, já que demanda uma ação pedagógica pensada, que articule os conhecimentos, conceitos, categorias teóricas da área de conhecimento na qual atua com os procedimentos metodológicos que objetivam a organização de caminhos cognitivos praxiológicos para a apreensão do objeto de estudo, ao mesmo tempo que medeia, em cada indivíduo, o desenvolvimento de funções de pensamento complexo, não como aprendizagem fictícia, mas como modo fundamental de contribuir para a reprodução do gênero humano (Alves; Teo, 2020, p. 13).

O aluno protagonista e o professor mediador, bem como o professor mediador na formação entre pares, cumprem com o papel de direcionamento da prática em função da aquisição de técnicas passíveis de replicação, de forma a atender à redução e à resolução dos “problemas” oriundos de práticas pedagógicas críticas.

A transmissão do conhecimento científico e sistematizado se estrutura no reconhecimento do professor como um intelectual do seu trabalho, seja para reprodução, seja para transformação social. A redução da função social do trabalho educativo ao conhecimento adaptável para a satisfação de curiosidades imediatas e individuais, desvinculadas da materialidade social e histórica, não garante o pleno desenvolvimento e apropriação crítica dos conhecimentos por parte dos sujeitos.

Constatamos que no Programa Formadores em Ação há um ecletismo teórico e metodológico. Nenhuma das perspectivas apresentadas, seja a formação entre pares, seja a aprendizagem pela experiência, são prevalentes, apesar de o Programa anunciar as metodologias ativas como um encaminhamento. Para o Programa, a função do professor é de transmitir informações por meio de formas prescritas de instruções. Por isso, a formação volta-se especialmente ao ‘como fazer’, devido à utilização de plataformas, com preenchimento de atividades previamente elaboradas.

Esse aspecto reverbera novamente uma concepção de formação que não compreende como essencial a relação entre o conteúdo, a forma e o sujeito – seja ele professor ou aluno –, como unidade no processo de apropriação do conhecimento, podendo ser na aprendizagem do professor ou no ensino ao aluno pelo professor. A

perspectiva do ‘como fazer’ desvinculada de uma formação sólida do ‘por que fazer’, do ‘para que fazer’, do ‘para quem ensinar’ e do ‘o que ensinar’ advém de uma concepção técnico-pragmática de formação docente, que, na atualidade, é compreendida sob a roupagem neotecnista, pois ganha novas reconfigurações ao abarcar a progressiva mercadorização da formação, como é o caso do Programa Formadores em Ação.

Ao analisarmos o site da Escola Digital Professor¹⁹, no Paraná, identificamos 13 plataformas educacionais²⁰ para a utilização no trabalho com os componentes curriculares e em atividades vinculadas à organização letiva da rede pública estadual de ensino paranaense. A centralidade das plataformas na prática pedagógica aproxima-se da perspectiva neotecnista e padronizada da formação e do trabalho docente.

Na direção de uma perspectiva antagônica à proposta de metodologias ativas e da abordagem neotecnista, com foco na plataformização, a educação e o processo de ensino-aprendizagem podem ser compreendidos como

[...] o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (Saviani, 2008, p. 59).

Nesse sentido, a premissa da autonomia didático-pedagógica contida no trabalho do professor reitera a intencionalidade e a sistematização da transmissão dos conhecimentos científicos, assim como a responsabilidade da ação docente sobre os alunos nesse processo. A mediação realizada pelo professor entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano que o aluno tem baseia-se na relação estabelecida entre conhecimentos teóricos e a prática realizada (Facci, 2024). “A forma ativa com que a criança se apropria do mundo dos adultos e dos objetos exige

¹⁹Espaço destinado ao professor no Portal Educacional do Estado do Paraná, contendo informações sobre cursos, certificados, ferramentas educacionais, progressão e promoção da carreira entre outras.

²⁰Desafio Paraná; EJA EaD Paraná; ENEM Paraná; Inglês Paraná *High*; Inglês Paraná *Teens*; Inglês Professor; Leia Paraná (EduFuturo); Matemática Paraná (*Khan Academy*); Matemática Paraná (Matific); Programação Paraná; Redação Paraná; Robótica Paraná; Sala Virtual Paraná. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais. Acesso em: 7 jul. 2025.

que a tarefa estabelecida pelo educador tenha conteúdo para proporcionar esse ir e vir do mundo externo ao interno” (Facci, 2024, p. 230).

Portanto, a cientificidade do trabalho docente não deve ser colocada em segundo plano. A necessidade motriz para a produção do conhecimento não está contida de forma isolada na satisfação de uma curiosidade; são necessárias a relação com o conhecimento elaborado e a articulação crítica com a realidade. Conforme salienta Facci (2024, p. 242),

Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea.

Entretanto, na contramão da apropriação de conhecimentos sólidos sobre sujeitos da aprendizagem, conteúdos e métodos de ensino, obtidos mediante uma contínua formação docente, a gestão da sala aula permanece atrelada aos ajustes curriculares e didáticos definidos na legislação atual e que orientam o fazer docente, a fim de obter os resultados esperados nas avaliações em larga escala. Essa ideia foi difundida pela BNC-Formação Inicial e Continuada por meio do conceito de “engajamento profissional”.

Sandri, Gonçalves e Deitos (2024, p. 15), ao analisarem as Resoluções que instituíram a BNC-Formação Inicial e Continuada, identificaram que,

Considerados os saberes práticos como sinônimos de eficiência do trabalho docente e habilidade gerencial do professor, a atual política curricular de formação inicial e continuada de professores, desenha outras duas dimensões para a noção de profissionalização docente, ou seja, o professor executor e o professor gerencial.

O professor gerencial teria as atribuições “[...] de apresentar resultados mensuráveis, definir metas e realizar a autoavaliação do seu rendimento e dos seus alunos” (Sandri; Gonçalves; Deitos, 2024, p. 16). Já o professor executor tem a sua prática docente embasada nas práticas adquiridas em experiências anteriores, bem como nas competências desenvolvidas na formação em serviço ao longo da vida (Sandri; Gonçalves; Deitos, 2024). A partir da análise dos autores, verificamos que a

noção de executor se sustenta na desvalorização intelectual do professor e na sua suposta incapacidade de fomentar a transmissão dos conhecimentos científicos.

Entendemos, desse modo, que o Programa Formadores em Ação descaracteriza a intelectualidade contida na prática docente, ao passo que produz o seu afastamento da prática social. O arcabouço das metodologias ativas, estruturado na perspectiva da aprendizagem entre pares, mediada por plataformas, parte do trabalho colaborativo e da aprendizagem experiencial para garantir um sistema de resolução de problemas baseado na prática.

Na metodologia de formação entre pares, a aprendizagem se efetiva por meio da experiência. Nesse sentido, o *feedback* é utilizado como ferramenta diagnóstica para identificação do nível de compreensão dos alunos, a partir da análise das respostas individuais e das respostas produzidas nas discussões entre os pares. O uso das tecnologias digitais é considerado auxiliar no registro dessas informações, bem como na interpretação dos dados obtidos.

A formação entre pares está associada à noção de docência colaborativa. De acordo com a Resolução Seed n.º 1.955, de 28 de maio de 2020, primeira regulamentação formal do GE, ficava autorizada a formação dos chamados GTs, com o objetivo de ofertar, por meio de **docência colaborativa**, a formação continuada a distância (Paraná, 2020a). Conforme o Art. 1.º, em seu parágrafo segundo, “[...] entende-se como Docência Colaborativa a observação, reflexão e partilha pedagógica entre os professores para contribuição no processo de ensino” (Paraná, 2020a, p. 1).

Para Imbernón (2010, p. 64), o conceito de trabalho colaborativo é um dos aspectos do ensino que compõe “[...] o processo de trabalho dos professores, a organização das instituições educacionais e o processo de aprendizagem dos alunos”. A formação continuada de professores, nesse sentido, pode ser compreendida como o momento de reflexão sobre a prática profissional e pessoal, em que a formação colaborativa é assumida como compromisso e responsabilidade do grupo (Imbernón, 2010).

O trabalho colaborativo, nesse viés, é apresentado como uma potencialidade na tarefa pedagógica e no enriquecimento do pensamento e da ação voltados à resolução de problemas (Damiani, 2008), o qual não cabe ser visto como estratégia de gestão. A colaboração “[...] supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento

da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve” (Imbernón, 2010, p. 65).

A partir desse entendimento sobre a natureza humana, a Teoria das Relações Humanas, vinculada ao campo das teorias gerais da administração, inaugurou possibilidades e estratégias de administração que considerassem os aspectos sociais e psicológicos dos trabalhadores como forma de potencializar a produção, a exploração e aumentar a produtividade. O arcabouço teórico de abordagens motivacionais, de liderança e de gestão de pessoas se aprofundou, em especial, no contexto de crise do capital e de reestruturação produtiva expressa no toyotismo.

Contudo, compreendemos que não é possível assumir que os conceitos de trabalho colaborativo e de trabalho coletivo são sinônimos. Sforzi e Galuch (2016, p. 482) afirmam a esse respeito:

Podemos dizer que a ação do sujeito tem sentido para ele quando inserida nas relações sociais existentes com o restante do grupo, no conjunto da atividade social. Somente como parte desse conjunto é que a ação individual adquire um sentido racional. A ação particular só tem sentido para o sujeito quando percebida de forma integrada na atividade em que está inserida; quando, na sua consciência, há ligação entre a sua ação e o motivo da atividade da qual participa.

Com base nesse excerto, é possível identificarmos que há uma distância conceitual entre trabalho colaborativo e trabalho coletivo. O trabalho coletivo pressupõe que haja o entendimento pelos sujeitos de que as suas ações estão relacionadas às dimensões sociais existentes, isto é, ao todo da atividade que está sendo realizada. A ação particular, assim, tem sentido pessoal, pois se vincula às ações dos demais sujeitos, na busca para suprir uma necessidade social, com base em objetivos definidos previamente e coletivamente.

No trabalho colaborativo, compreendido como contraponto à perspectiva apresentada pelas autoras, permanece o pressuposto de afastamento dos indivíduos da dimensão social da atividade e do grupo, pois o estudo e as tarefas ficam no campo individual, mesmo havendo o anúncio de ser uma atividade colaborativa e em grupo. Nessa perspectiva, quando não há vinculação entre a ação individual e a atividade como um todo, ou seja, a dimensão coletiva da atividade, temos o que chamamos de trabalho alienado.

O sujeito, desprovido de sentido no trabalho, encontra-se subordinado à lógica de reprodução e afastado das relações de elaboração-execução (Antunes, 2009); permanece, dessa forma, sujeito a situações de controle e a condições de exploração.

No contexto de superexploração do trabalho, a subjetividade deve extrapolar a esfera da execução a ponto de incorporar aquilo que é melhor para o projeto que o sujeito compõe. Para Antunes (2009, p. 128), “[...] no trabalho dotado de maior significado intelectual, imaterial, o exercício da atividade subjetiva está constrangido em última instância pela lógica da forma/mercadoria e sua realização”.

Assim, o trabalho coletivo entre os pares pressupõe o aprofundamento dos conhecimentos científicos vinculados à prática social do grupo e à elaboração crítica das reflexões produzidas. Em contraponto, a submissão da subjetividade dos sujeitos serve apenas para a manutenção da lógica hegemônica de educação, contemplada pela replicação de técnicas e práticas esvaziadas de sentido coletivo e voltada à obtenção de resultados, ou seja, a realização da educação na forma de mercadoria do trabalho docente.

Observamos que os pressupostos que definem a formação entre pares, o trabalho colaborativo e a troca de experiências pelo Programa Formadores em Ação são implementados por meio das tecnologias que viabilizam a formação a distância. A formação entre pares, tida como uma metodologia ativa para gestão de sala de aula e voltada à resolução de problemas, direciona o formador na realização da introdução de temáticas e de encaminhamentos para o desenvolvimento das discussões entre os pares. Ao partir do trabalho colaborativo, mantém os professores na sua condição individual, não avançando em discussões que permitem a eles a compreensão da realidade social em que estão inseridos.

Nessa perspectiva de formação, são mais importante a apreensão de técnicas e a sua replicação na execução do trabalho cotidiano, estreitamente vinculadas ao uso de tecnologias digitais e de plataformas para a disposição de conteúdos no cotidiano escolar. Supõem-se apenas a participação dos indivíduos e o aprimoramento das suas competências para o trabalho, bem como para o convívio social.

A colaboração descaracteriza o trabalho coletivo, à medida que afasta os sujeitos de sua prática social, das relações construídas com base no conhecimento científico adquirido e da relação crítica que mantêm com a realidade. Desconsidera também as especificidades do trabalho docente como uma atividade intelectual e a

sua ação na elaboração e na mediação dos conhecimentos científicos para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem.

Entendemos, ainda, que há o dimensionamento das referidas práticas por meio da sua vinculação com os condicionantes sociais da lógica de reprodução do capital (Antunes, 2009). No campo das teorias das organizações, a ideia de trabalho colaborativo, termo contemporâneo, tem a sua origem na Teoria da Escola de Relações Humanas, por meio dos experimentos realizados por pesquisadores da Universidade de Harvard, na Western Electric, uma fábrica de equipamentos eletrônicos, em 1927 (Motta; Vasconcelos, 2017). Essa teoria contrastava diversos aspectos da Teoria Clássica da Administração, proposta por Frederick Taylor e por outros expoentes. Entre os pontos de divergência, a Escola de Relações Humanas, após a realização de experimentos no chão de fábrica, passou a compreender o homem como um ser social, com demandas emocionais e com necessidade de interação, o *homo socialis* diferente do *homo economicus*²¹, visualizado pela Escola Científica da Administração.

Na identificação do perfil de *homo socialis*, os pesquisadores captaram elementos essenciais sobre os comportamentos dos trabalhadores, nas relações em grupos. As principais características do modelo de natureza humana, de acordo com o perfil *homo socialis*, possibilitaram a definição de novas estratégias de administração. Entre essas características, estão:

o homem é apresentado como um ser cujo o comportamento não pode ser reduzido a esquemas simples e mecanicistas;
o homem é, a um só tempo, condicionado pelo sistema social e pelas demandas de ordem biológica;
em que pese as diferenças individuais, todo o homem possui necessidades de segurança, afeto, aprovação social, prestígio e auto-realização (Motta; Vasconcelos, 2017, p. 54).

Com base na ideia de trabalho colaborativo, o Programa Formadores em Ação institui os chamados **professores-tutores**, selecionados por meio de processo seletivo e formados por cursos ofertados pela Coordenação de Educação a Distância,

²¹“Ser humano considerado previsível e controlável, egoísta e utilitarista em seus propósitos. Ser humano visto como otimizando suas ações após pesar todas as alternativas possíveis. Racionalidade absoluta. Incentivos monetários” (Motta; Vasconcelos, 2017, p. 29).

com material próprio e com instrumentos de avaliação para monitorar o trabalho realizado.

Conforme apresentado na Resolução GS/Seed n.º 933, de 11 de março de 2010—, o GT composto pelo **professor formador** considera a utilização de ferramentas educacionais digitais (plataformas de comunicação e colaboração) e recursos tecnológicos (captação de som e imagem, ferramentas de interatividade e comunicação, dispositivos móveis digitais e aplicativos) para o desenvolvimento do seu trabalho (Paraná, 2020d).

Os GEs estão organizados em dois níveis: o professor/pedagogo formador e o professor tutor. A função do formador é caracterizada pela ação realizada por um professor ou pedagogo que responde pelos encaminhamentos das formações nos grupos de estudo compostos por seus pares. O professor-tutor, de forma semelhante, realiza a gestão dos professores/pedagogos formadores e do andamento dos seus respectivos grupos de estudos, a partir do NRE.

O Programa Formadores em Ação, portanto, ao definir perfil de professor a ser formado, se aproxima mais da ideia de *homo economicus*, sujeito previsível, simples, controlável e utilitarista. Todavia, quando se trata da execução do Programa, por pares, pelos professores tutores, adota a perspectiva de “participação”, de constituição de grupos, de aprovação social, pois o conteúdo da formação pode ter maior adesão se ministrado por outro professor do que por técnicos da Seed – PR. Da mesma forma, tem-se a ideia de que o professor tutor pode promover prestígio e autorrealização, muito próximo do perfil de *homo socialis*, caracterizado pelos pesquisadores da Escola de Relações Humanas ao perceberem que a interação entre pares diminuía conflitos e aumentava a produtividade.

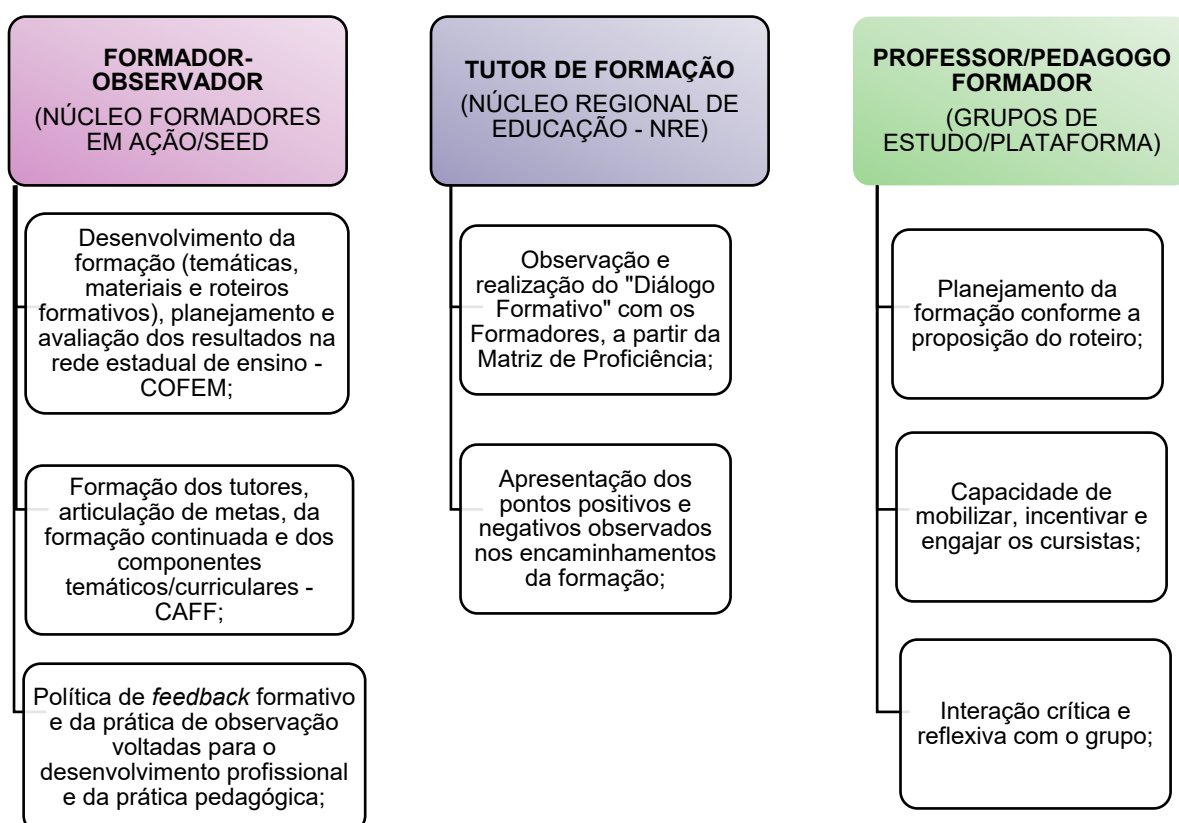
Vinculado ao Núcleo Formadores em Ação, também identificamos a existência de um terceiro sujeito: o formador-observador. Ao formador-observador cabe a função técnica-pedagógica de desenvolver a formação, desde os roteiros formativos até a avaliação das práticas por meio do acompanhamento dos *feedbacks* formativos. Essa configuração, de acordo com a Seed – PR, tem como objetivo a articulação da formação continuada de professores, do planejamento à execução, de maneira a garantir a eficiência das formações (Paraná, 2023b). Como descrito no *Guia da Escola Estadual de Formação Continuada: Formadores em Ação*,

[...] para viabilizar esta ação formativa é necessário que a equipe desenvolva maturidade na observação, ou seja, um amadurecimento tanto do observador, que deve ter competências e habilidades para realizar registros relevantes no ato de observar, quanto do observado, que deverá estar preparado para refletir sobre a sua prática evoluindo as suas ações (Paraná, 2023b, p. 6).

Com base nesse documento, ser formador pressupõe ofertar aos seus pares a articulação de suas práticas, vivenciadas em sala de aula, a reflexão sobre os fundamentos teóricos e como esse processo tem a possibilidade de produzir mudanças sobre a formação, sobretudo, em sua relação teórico-prática.

No esquema visualizado na Figura 4, apresentamos a sistematização dos objetivos dos diferentes sujeitos formadores que compõem a organização do Programa Formadores em Ação:

Figura 4 - Sistematização dos objetivos do formador-observador, do tutor de formação e do professor/pedagogo formador



Fonte: elaborada pela autora com base no *Guia da Escola Estadual de Formação Continuada - Formadores em Ação* (Paraná, 2023b).

No contexto do Programa Formadores em Ação, há o controle sobre como ocorre a mediação e as discussões propostas. Seja por meio de como o formador faz uso do material disponibilizado, seja por meio do controle sobre a assiduidade dos cursistas, seja por meio da interação ao longo das reuniões e do engajamento.

A ação de compartilhar práticas e promover reflexões sobre as vivências observadas no trabalho docente não é coletiva, sendo mais um aspecto colaborativo das atividades propostas pela política. Nesse sentido, compreendemos que os encaminhamentos das políticas contribuem para a supressão da autonomia dos sujeitos na formação de professores e, conseqüentemente, de seus alunos, assim como comprometem a qualidade da educação. A qualificação do trabalho do professor, na visão de Magalhães e Azevedo (2015, p. 20), acaba por

[...] centrar a formação docente no desenvolvimento de competências e na capacitação mostra o caráter do ensinar a fazer, naturalizando o sentido singular possibilitado por modelos que chegam às escolas através de programas/projetos do 'como fazer o ensino'.

Diante da análise dos documentos orientadores do Programa Formadores em Ação, notamos que ele se assenta em alguns elementos teóricos que direcionam a implementação dessa política de formação de professores no Paraná. No Quadro 3, sintetizemos os pressupostos teóricos orientadores da política:

Quadro 3 - Elementos teóricos para desenvolvimento do Programa Formadores em Ação

ELEMENTOS TEÓRICOS	SÍNTESE
METODOLOGIAS ATIVAS	– Formação dos indivíduos por meio da reflexão sobre práticas e problemáticas individuais enfrentadas no desenvolvimento do trabalho docente, desvinculada da prática social como parte da reflexão crítica.
TECNOLOGIAS DIGITAIS	– Uso de plataformas para viabilização da formação (<i>Google Classroom; Google Meet</i>); – Conteúdo da formação direcionado para o uso de plataformas em sala de aula; – Uso de plataformas para registro, acompanhamento e coleta de informações do desenvolvimento dos grupos de formação continuada, bem como sobre o trabalho realizado pelos formadores.

DOCÊNCIA E TRABALHO COLABORATIVO	- Colaboração como forma de mediação da formação com objetivo de fomentar práticas de resolução de problemas e compartilhar experiências.
TROCA DE EXPERIÊNCIAS/ APRENDIZAGEM PELA EXPERIÊNCIA	- As práticas individuais compõem o conjunto de práticas docentes, justificam os encaminhamentos e os resultados obtidos; - A experiência deve ser capaz de produzir boas práticas, bem como o conjunto de conhecimentos obtidos pelo professor ao longo de sua formação; - Uma “boa” formação técnica produz bons resultados.
GESTÃO DA SALA DE AULA	- O bom andamento do processo de ensino-aprendizagem ocorre com a eficiência da gestão da sala de aula, pelo controle das técnicas necessárias para a sua efetivação.

Fonte: elaborado pela autora com base nos documentos *Guia da Escola Estadual de Formação Continuada - Formadores em Ação* (Paraná, 2023b) e *A política de formação continuada do Paraná: formação entre pares mediada por tecnologias* (Profissão Docente, 2023a).

A orientação teórica para o desenvolvimento dos trabalhos é a de que a formação ocorra pela adoção de encaminhamentos da metodologia ativa, pela formação entre pares e por meio da aprendizagem pela experiência. O pacote teórico resultante dessa relação sustenta aspectos da gestão de sala de aula por meio da aprendizagem de técnicas para desenvolvimento das práticas em sala de aula.

A metodologia para avaliação e seleção de professores e pedagogos tutores observada nos editais salienta que os selecionados são aqueles que mais se aproximam do professor ideal para desenvolvimento das práticas de formação continuada.

A opção por manter a EaD, justificada pela possibilidade de compartilhamento de experiências entre docentes de diferentes cidades em uma mesma região, mantém o distanciamento necessário e facilita o controle sobre a execução da formação. Por meio das gravações e da análise do que é produzido nas plataformas e nos *feedbacks*, chamados de “Diálogos Formativos”, a prática gerencial sobre a formação garante que o objetivo da prática não se perca durante o seu desenvolvimento.

Desde o início da implementação do Programa Formadores em Ação, gradativamente, congregaram-se novos temas²² que foram tratados na formação de

²²O Edital n.º 36/2021 (Paraná, 2021e, p. 1) incluiu “[...] **Cidadania e Civismo**, em parceria com o Departamento de Programas da Educação Básica (DPEB); **Educação Financeira**, em parceria com o Departamento de Desenvolvimento Curricular (DDC); e os pedagogos da gestão escolar, em parceria

professores, alguns associados aos itinerários formativos do Ensino Médio, aos ajustes à BNCC, ao Referencial Curricular do Paraná e/ou às avaliações em larga escala.

Para exemplificar o rol de temáticas tratadas pelo Programa, no Quadro 4, apresentamos o conteúdo da 1.^a Jornada de 2024, quando o GE contou com 71 temáticas de formação em desenvolvimento nos grupos de estudo:

Quadro 4 - Temáticas do Grupo de Estudos (GE) Formadores em Ação 1.^a Jornada 2024

1. Arte	37. Observação de Sala de Aula
2. Avaliação para Aprendizagem	38. Organização Multianos
3. Biologia	39. Pedagogo em Foco
4. Cidadania e Civismo	40. Pensamento Computacional - EF
5. Ciências	41. Pensamento Computacional - EM
6. Clima Escolar	42. Plataformas Redação e Leitura
7. Educação do Campo - Formação Geral	43. PMA - Leitura, escrita e interpretação
8. Educação em Tempo Integral - Concepções Gerais	44. PMA - Resolução de problemas
9. Educação em Tempo Integral - Práticas Experimentais e Empreendedorismo	45. Projeto de Vida
10. Educação Especial - AEE	46. Química
11. Educação Especial - Inclusão na Sala de Aula	47. Recursos Educacionais Digitais - Avançado
12. Educação Especial - TEA	48. Recursos Educacionais Digitais - Básico
13. Educação Financeira	49. Recursos Educacionais Digitais - Intermediário
14. Educação Física	50. Recursos Educacionais Digitais - Primeiros cliques

com o Departamento de Apoio Pedagógico (DAP)". Em 2022, com a criação da **Escola Estadual de Formação Continuada Formadores em Ação**, "[...] os componentes de Língua Espanhola e Ensino Religioso, a unidade curricular de **Pensamento Computacional** em parceria com o DPEB; o tema de Educação Especial, em parceria com o Departamento de Educação Especial (DEE); e temas transversais, como **Recursos Digitais Educacionais** proposto pelo NFORM, e os temas **Gestão de Sala de Aula, Aprendizagem Ativa, Observação de Sala de Aula e Avaliação para Aprendizagem, PMA Resolução de Problemas e PMA Leitura e Interpretação de Texto** propostos em parceria com o DAP. Para o segundo e terceiro trimestre ofertou-se temáticas específicas para as Trilhas de Aprendizagem do Novo Ensino Médio, como Biotecnologia, **Empreendedorismo, Liderança e Ética, Mídias Digitais, Oratória e Comunicação**, Práticas Esportivas e Robótica em parceria com a Coordenação do Novo Ensino Médio que pertence ao Departamento de Desenvolvimento Curricular (DDC) e com a Diretoria de Tecnologia, Coordenação de Tecnologias Educacionais" (Paraná, 2023b, p. 1, grifo nosso).

15. Educação para as Relações Étnico-raciais – EREER	51. Sociologia
16. Educação Profissional - Administração	52. Trilha de Aprendizagem Biotecnologia
17. Educação Profissional - Agronegócio	53. Trilha de Aprendizagem de Robótica I
18. Educação Profissional - Coordenação de Curso em Ação	54. Trilha de Aprendizagem de Robótica II
19. Educação Profissional - Desenvolvimento de Sistemas	55. Trilha de Aprendizagem Empreendedorismo
20. Educação Profissional - Docência na Educação Profissional	56. Trilha de Aprendizagem Energia e Astronomia
21. Educação Profissional - Formação de Docentes	57. Trilha de Aprendizagem Geopolítica
22. Educação Profissional - Programação de Jogos Digitais	58. Trilha de Aprendizagem Governo e Cidadania
23. EJA - Formação Geral	59. Trilha de Aprendizagem História Econômica do Paraná
24. Engajamento para a Aprendizagem	60. Trilha de Aprendizagem Liderança e Ética
25. Ensino Religioso	61. Trilha de Aprendizagem Mídias Digitais e Processos Criativos
26. Filosofia	62. Trilha de Aprendizagem Mídias Digitais II
27. Física	63. Trilha de Aprendizagem Oratória e Comunicação I
28. Geografia	64. Trilha de Aprendizagem Oratória II
29. Gestão de Sala de Aula	65. Trilha de Aprendizagem Práticas Esportivas
30. História	66. Trilha de Aprendizagem Resolução de Problemas
31. Língua Espanhola	67. Trilha de Aprendizagem Saúde e Bem-estar
32. Língua Inglesa	68. Trilha de Aprendizagem Tecnologia e Química em Ação
33. Língua Portuguesa - EF	69. Trilha de Aprendizagem Tracking the World of Work
34. Língua Portuguesa - EM	70. Trilha de Programação I - 2ª série
35. Matemática - EF	71. Trilha de Programação II - 3ª série
36. Matemática - EM	

Fonte: elaborado pela autora com base nas Temáticas da 1.ª Jornada de 2024 - Página Oficial Formadores em Ação (Seed – PR)²³.

Destacamos, no Quadro 4, algumas temáticas tratadas na formação que estão associadas aos itinerários do EM, com ênfase no caráter prático, preparatório para

²³Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/tematicas2024_ementas. Acesso em: 10 jun. 2024.

avaliação e utilização de tecnologias. Observamos também o uso de termos comuns no ambiente organizacional, como “*tracking the world of work*” (trilhando o mundo do trabalho), engajamento e clima (clima organizacional).

Nesse contexto, a função do professor tem se efetivado com a viabilização do desenvolvimento de um padrão de sociabilidade, assim como um agente de difusão de ideais e de práticas vinculados ao mundo do capital (Rezende; Simião, 2017). Com o direcionamento das políticas de formação continuada de professores, como o estabelecido no Programa Formadores em Ação, têm se estruturado ações estratégicas na reformulação das práticas pedagógicas e na disseminação do projeto hegemônico neoliberal.

O conteúdo e a forma que se estrutura a formação continuada de professores no Paraná alinham-se à perspectiva do mercado, incorporam termos e conteúdos das organizações empresariais, atribuem ênfase ao saber prático, à preparação para as avaliações em larga escala por meio de dois mecanismos principais e à formação entre pares e plataformas. A seguir, analisamos, em especial, esses dois elementos constituintes do Formadores em Ação.

A formação entre pares, por meio do trabalho colaborativo, direciona a centralidade da formação para o professor/pedagogo formador e o coloca como gerente no controle dos encaminhamentos formativos, assim como na observação das ações de seus pares no ambiente formativo. Nesse contexto, as plataformas constituem o meio no qual a formação se materializa, com câmeras ligadas, reuniões gravadas e um ambiente virtual para realização das atividades. Do mesmo modo, é por meio das plataformas que o NFORM assegura o “bom” andamento das formações, com garantia do desempenho de seus formadores por intermédio do controle dos tutores que os acompanham.

Compreendemos que o aspecto pragmático do Programa Formadores em Ação é efetivado por meio das técnicas sequenciais em que se estrutura a formação, assim como por meio da cooptação da subjetividade docente, do esvaziamento da criticidade formativa e do afastamento docente da prática social. Na relação fomentada pela formação entre pares e a aprendizagem experiencial, incentiva-se o protagonismo do aluno formado pelo docente não protagonista do seu trabalho.

Nessa subseção, apresentamos os elementos teórico-metodológicos gerais do Programa Formadores em Ação: **metodologias ativas, uso de tecnologia digitais e de técnicas de gestão de sala de aula**. Entre eles, constatamos que as tecnologias

digitais, como as plataformas, e a formação entre pares são fundamentais para a compreensão do Programa Formadores em Ação, conforme analisamos na próxima subseção.

2.3 A PLATAFORMIZAÇÃO E A FORMAÇÃO ENTRE PARES COMO FUNDAMENTOS PARA A MATERIALIZAÇÃO DO FORMADORES EM AÇÃO

O *Guia da Escola Estadual de Formação Continuada do Paraná: Professores em Ação* (Paraná, 2023b), ao longo da exposição da proposta de formação continuada apresentada pelo GE, evidencia a importância de “[...] **formar professores no contexto de Formação Continuada em Serviço e da Aprendizagem do Adulto**” (Paraná, 2023b, p.3, grifo nosso). De acordo com o apresentado no Guia, a distinção entre os modelos tradicional de formação e a formação em serviço está na

[...] valorização das práticas docentes realizadas nas escolas, apresentando possibilidades teórico-práticas para que os professores possam **aplicá-las criativamente nos processos de aquisição de competências e habilidades dos seus estudantes**, além de poder ter a oportunidade de refletir criticamente sobre a sua própria prática e ressignificá-la (Paraná, 2023b, p. 3, grifo nosso).

No Guia, destaca-se que os saberes dos professores se efetivam na relação direta estabelecida com o contexto em que se estrutura o seu trabalho, ao passo que se concebe a prática docente e a formação continuada em serviço como parte indissociável de corresponsabilidade com seu desenvolvimento profissional, em contínuo processo de elaboração e reelaboração (Paraná, 2023b).

Para se referir ao processo de aprendizagem do professor formador, o Guia recorre à produção de David Kolb, pesquisador da aprendizagem do adulto. Conforme exposto no Guia, no Programa Formadores em Ação, a formação deve ser pautada na experiência do professor e, de acordo com Kolb,

[...] as habilidades que podem ser desenvolvidas na experiência são: a experiência concreta, compreendida nas relações entre o aprender pelos sentidos e sentimentos; a observação reflexiva, quando o indivíduo compara seus conhecimentos e experiências aos de outras pessoas e reflete as suas próprias, a partir de diferentes perspectivas; a conceitualização abstrata, que acontece quando há o estabelecimento de conexões entre conhecimentos prévios e novos, pensando na construção de conceitos; e a experimentação ativa, que

acontece quando realizam-se testes, coloca-se em prática o que foi aprendido e percebe-se seus resultados, analisando-os (Kolb, 1984 *apud* Paraná, 2023b, p. 3).

Na teoria da **aprendizagem experiencial**, apresentada por Kolb, o desenvolvimento é representado pela “[...] interdependência entre características internas do ser aprendente e circunstâncias externas do ambiente, entre conhecimento de origem pessoal e social” (Pimentel, 2007, p. 160). Para essa perspectiva, os modos de aprender são distintos entre os indivíduos e resultam em diferentes níveis de consciência nesse processo.

A **experiência**, portanto, ocupa a centralidade no desenvolvimento, de forma permanente e cíclica. A aprendizagem advém de “[...] um processo social; portanto, o curso de desenvolvimento individual é determinado pelo sistema cultural e social de conhecimento” (Kolb, 1984, p. 133 *apud* Pimentel, 2007, p. 160).

Sob essa ótica, destaca-se a valorização de processos que “[...] possibilitam a geração de autonomia e integração dos processos de construção do conhecimento, engajando os professores com o meio em que aprendem [...]”, e como desafios para a formação de professores o “[...] aprender, aprender a ensinar e ensinar, de maneira simultânea [...]” (Paraná, 2023b, p. 4), ao passo que se define a **aprendizagem pela experiência** como condição essencial para aprendizagem docente.

Compreendemos que, para o Programa Formadores em Ação, a análise apresentada serve de subsídio para as justificativas do porquê os alunos não aprendem, do porquê os professores não conseguem executar adequadamente os conteúdos dos currículos em sala de aula ou ainda do porquê os professores são aqueles que detêm as formações mais precárias e o menor engajamento em seu trabalho. Nesse contexto, a centralidade na experiência se articula a uma perspectiva de aprendizagem fundamentada na prática, que, desvinculada da dimensão teórica do conhecimento, recai no conhecimento do cotidiano, no espontaneísmo e na vivência direta.

A ideia de aprendizagem pela experiência parece desconsiderar que a apropriação do conhecimento científico pressupõe um movimento do pensamento do abstrato ao concreto, isto é, da teoria à prática como uma unidade indissociável. Nessa perspectiva, ao considerar apenas a experiência como elemento impulsionador, a aprendizagem fica no campo da apropriação imediata dos fenômenos da realidade, prevalecendo apenas a apreensão sensorial do objeto do

conhecimento ou, dito de outra forma, somente os aspectos externos do conhecimento.

A proposta de formação pautada na experiência do professor desconsidera a robustez científica necessária à formação do docente, quando se preconiza a qualidade na educação e se entende a importância da constituição do docente como um intelectual de alto nível.

Além da proposta de formação pautada na experiência do professor, o Programa Formadores em Ação estabeleceu a *Matriz de proficiência para Formadores* (Anexo C), de forma a classificar práticas pedagógicas e os níveis de desenvolvimento das ações realizadas pelos formadores durante as jornadas. Por meio dessa matriz, é possível determinar a frequência com que serão realizados os diálogos formativos (*feedback*) com o professor tutor responsável no NRE.

A *Matriz de proficiência para formadores* elaborada pelo NFORM é baseada no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL), padrão adotado para a certificação de proficiência em línguas. A Matriz é utilizada pelos tutores no acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos formadores nos GEs, contendo três níveis e seis referências para avaliação de habilidades e competências: o básico (A1 e A2), o intermediário (B1 e B2) e o avançado (C1 e C2) (Paraná, 2023b).

São avaliados, nos professores e pedagogos formadores, os conhecimentos básicos relativos à organização e à estrutura do Programa, o seu desenvolvimento ao longo das reuniões com os grupos que estão sob a sua responsabilidade, como realizam seus encaminhamentos, se atingem os objetivos previstos na formação, entre outros aspectos.

Corroborando com as orientações destacadas por David Kolb, sobre a aprendizagem experiencial, a Matriz de proficiência para Formadores destaca que a experiência proveniente do trabalho dos professores não deve ser isolada, pressupondo os saberes produzidos em seu cotidiano, “[...] num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (Pimenta, 1996, p. 77).

Reiteramos que essa perspectiva, ao enfatizar a importância dos saberes produzidos no cotidiano, baliza-se em uma proposta de formação que desconsidera o processo de reflexão mediado pelo conhecimento científico, em detrimento da experiência de outrem, como destacado na citação de Pimenta (1996). O processo de

apropriação do conhecimento pressupõe inevitavelmente a mediação entre os fenômenos da realidade objetiva e a teoria, caracterizada pela abstração do conhecimento, do contrário, temos apenas a prática pela prática, ou a experiência pela experiência.

Na consolidação da mercantilização das políticas educacionais, a cultura plataformizada inclina-se no sentido das políticas de privatização e do desenvolvimento de competências técnicas em prol de uma educação operacionalizada (Balieiro; Ferreira; Azevedo, 2021). Não se exige simplesmente a disponibilidade integral para o trabalho e a aquisição das habilidades técnicas, o docente também deve, no exercício da sua individualidade, fazer a diferença para a obtenção de resultados. Assim,

Sendo o processo educacional não apenas transmissão de conhecimento, mas a própria produção do ser social em sua dimensão técnica e ideológica, o controle do trabalho docente, sem seus aspectos objetivos e subjetivos, torna-se peça fundamental para a reestruturação neoliberal da educação básica (Previtali; Fagiani, 2023, p. 295).

O trabalhador concebido como sujeito ativo na coordenação das diferentes funções da produção, e que, na dimensão autônoma do trabalho intelectual, pressupõe o domínio da subjetividade do trabalho em conjunto com o processo produtivo, está em desacordo com medidas de controle do trabalho docente e da sua subjetividade. De acordo com Alves (2011), a cooptação da subjetividade do trabalhador estabelece o molde e o direcionamento da sua ação e do seu pensamento em conformidade com produção racionalizada sob a lógica do capital. Assim, sob a perspectiva da “[...] nova produção do capital, o que se busca ‘capturar’ não é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização” (Alves, 2011, p. 111).

No Programa Formadores em Ação, a dimensão do controle efetiva-se no interior do próprio grupo de trabalhadores, por meio da autorregulação, da autogestão e da autovigilância. Nos grupos temáticos, os formadores são professores e pedagogos que, ao serem selecionados por meio de edital, colocam-se disponíveis para exercerem a atividade de formação em conformidade com as predisposições relacionadas à avaliação do seu trabalho, bem como com as medidas que devem atender para permanecerem na posição que ocupam, a de formadores.

Para a formação continuada de professores, a mediação por meio de tecnologias apresenta-se sob a justificativa de promover a profissionalização e O aperfeiçoamento docente de forma mais rápida e facilitada. Assim, entendemos que é possível caracterizar a política Formadores em Ação com base na plataformização, pois o seu meio de acesso e de realização, embora não ocorra em plataforma específica para atender à formação continuada, tem as suas atividades realizadas por meio de plataforma de terceiros, a *Google Classroom* e a *Google Meet*.

No caso da formação continuada de professores, a profissionalização e a capacitação são concebidas como aspectos do desenvolvimento profissional docente para o trabalho e, dessa forma, a atividade prática, nos espaços escolares, extrapola o discurso toyotista inscrito na nova pedagogia e as dimensões do saber-fazer, saber usar e saber comunicar (Alves, 2011).

Por nova pedagogia, compreendemos que a pedagogia da hegemonia

[...]se caracteriza como um conjunto de iniciativas e ações políticas voltadas à legitimação de um novo padrão social, capaz de assegurar o exercício da dominação de classe por meio de processos educativos positivos, para que haja uma consonância social em favor tanto do capitalismo como da burguesia da atualidade. [...] consiste em uma educação em conformidade com uma nova sociabilidade, na qual os sentidos [...] são redefinidos de acordo com os interesses privados do capital nacional e internacional (Rezende; Simião, 2017, p. 38).

A ausência de literatura específica sobre a formas de plataformização voltadas à formação continuada de professores, ou mesmo vinculadas às políticas educacionais, permite que nos apropriemos das discussões produzidas a partir da categoria trabalho para o levantamento e para a definição de conceitos que possibilitem a identificação e a compreensão dos elementos teórico-metodológicos da política de formação continuada de professores Formadores em Ação.

Para Srnicek (2018), a plataforma é uma infraestrutura básica para mediação de grupos, à medida que se situa entre os diferentes usuários e se constitui em terreno no qual se realizam as atividades, com a garantia de acesso e de registro privilegiado de dados. Os dados são considerados informações sobre a ocorrência dessas atividades (resultados) e diferenciam-se do conhecimento, conforme discutido anteriormente. De acordo com o autor,

[...] no século XXI, o capitalismo avançado se concentra na extração e no uso de um tipo específico de matéria-prima: dados. [...] Os dados também envolvem ser gravados e, portanto, meio material de algum tipo. Como uma entidade registrada, cada dado requer sensores para ser capturado e enormes sistemas de armazenamento para mantê-lo (Srnicek, 2018, p. 41-42, tradução nossa)²⁴.

Os dados são passíveis de apropriação, quando se tomam por base a intencionalidade e os critérios utilizados por quem os analisa. A plataformização, no Programa Formadores em Ação, permite ao Núcleo de gerenciamento da política vinculado à Seed – PR, por meio da CAFF, controlar a agenda, as atividades e as reuniões dos grupos de formação continuada em serviço, que são gravadas em regime de obrigatoriedade.

Os professores e pedagogos formadores, responsáveis pelos GEs compostos pelos professores em formação, são acompanhados por tutores de formação, que analisam os resultados das atividades produzidas ao longo de cada encontro. Os tutores, por meio do material armazenado, têm a responsabilidade de relatar as suas impressões com base nas observações e no desenvolvimento coletivo (grupo de estudos) e individual (professor/pedagogo formador), com a realização de *feedbacks*.

Os *feedbacks* são considerados ferramentas formativas e visam a indicar como professores e pedagogos tutores têm realizado os encaminhamentos de acordo com as dimensões planejamento, conteúdo, interação e tempo e espaço (Paraná, 2023b).

A plataforma *Google Classroom*, para a política Formadores em Ação, é o meio material que realiza a mediação entre os tutores de formação, os professores e pedagogos formadores e os GEs formados por professores cursistas. De acordo com Antunes (2009, p. 215-216),

As máquinas inteligentes não podem substituir os trabalhadores. Ao contrário, a sua introdução utiliza-se do trabalho intelectual do operário, que ao interagir com a máquina informatizada acaba também por transferir parte dos seus novos atributos intelectuais e cognitivos à nova máquina que resulta desse processo. Estabelece-se, então, um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva, que não pode levar à extinção do trabalho. Esse processo de retroalimentação impõe ao capital a necessidade de encontrar uma

²⁴ “[...] en el siglo XXI el capitalismo avanzado se centra en la extracción y uso de un tipo particular de materia prima: los datos. [...] Los datos pueden implicar conocimiento, pero no es una condición necesaria. Los datos también implican ser grabados, y por lo tanto algún medio material de algún tipo. Como entidad grabada, cada dato requiere sensores para ser capturado y enormes sistemas de almacenamiento para su mantenimiento” (Srnicek, 2018, p. 41-42).

força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada, ao menos nos ramos produtivos dotados de maior incremento tecnológico.

Com base nas considerações de Antunes (2009), evidencia-se que a intensificação e a sofisticação na força de trabalho no programa Formadores em Ação, refletem de maneira específica características de um modo geral de ser da atividade produtiva. O trabalho intelectual, que se origina nas atividades realizadas por meio da formação continuada pelo grupo de agentes indicados, também contribui para o aperfeiçoamento da tecnologia da plataforma e o aprimoramento da coleta de dados.

Na análise feita por Amorim e Guilherme (2023) sobre o trabalho nas centrais de teleatendimento,

[...] o trabalho em equipe se apresenta como componente central de subordinação dos coletivos de trabalho. [...] as TICs possibilitam um aprofundamento dessa lógica produtiva por tornarem possível o monitoramento em tempo real, o monitoramento posterior (gravações) e a verificação exata do tempo de trabalho [...] (Amorim; Guilherme, 2023, p.127).

Com o monitoramento por meio da subordinação dos coletivos de trabalho nas plataformas, o próprio trabalhador torna-se responsável pelo autocontrole sobre o seu trabalho e pelo controle sobre o trabalho dos seus colegas de sua e de outras equipes. Para os pesquisadores supracitados, “[...] esse tipo de dinâmica de trabalho se constitui uma aparente diminuição da supervisão direta e da vigilância do trabalho porque os trabalhadores se reconhecem como responsáveis e coautores da produção” (Amorim; Guilherme, 2023, p. 112-113).

Com raízes na gestão toyotista de produção, o trabalhador flexível, criativo e autônomo vê-se diante da intensificação do seu trabalho e do fortalecimento do controle sobre o que produz. De acordo com Amorim e Guilherme (2023), a pressão para aumento da produtividade, por meio da organização de equipes com líderes e distribuição de metas, “[...] impõe aos trabalhadores e trabalhadoras o controle do “desempenho” de seus colegas, o que, finalmente, estabeleceria uma forma de gerenciamento dos trabalhadores entre si e de autogerenciamento de cada trabalhador” (Amorim; Guilherme, 2023, p. 112).

Há um estranhamento do trabalhador com relação ao pertencimento de classe e ao trabalho que realiza. O professor ou pedagogo formador, na condição de “gerente

das atividades” de formação continuada, tem seu desempenho avaliado de acordo com a sua capacidade de mobilizar e estimular o engajamento do coletivo, os GEs, em prol das atividades propostas pela COFEM.

A função desenvolvida pelas coordenações, no interior do Núcleo Formadores em Ação, vem ao encontro do estabelecimento dos elementos teóricos e metodológicos que sustentam a política da formação continuada ofertada, ou seja, aquilo que é conteúdo, de acordo com os objetivos de cada componente curricular ou temático e de que forma metodologicamente se materializam como atividades dos Grupos de Estudos.

Sendo o estranhamento uma das expressões da concepção de trabalhador coletivo que integra a força produtiva do capital, tem a sua manifestação materializada por meio da constituição de equipes de trabalho e do desenvolvimento da unidade ação-pensamento (Alves, 2011), no entanto,

[...] o capital exige do operário ou empregado, no curso da produção de mercadorias, cada vez mais, suas habilidades afetivo-comunicacionais necessárias para a consecução das redes informacionais que constituem as equipes de trabalho e o trabalho em rede (Alves, 2011, p. 113).

A expansão do trabalho dotado de maior dimensão intelectual, por meio de equipes autogerenciadas, possibilita aspectos da “[...] estruturação de uma gerência que se traveste de um discurso de autonomia, liberdade e flexibilidade em prol do trabalhador” (Amorim; Guilherme, 2023, p. 117). No processo de cooptação da subjetividade, conforme os elementos da referida política, há de se considerar a produção do consentimento. Coletivamente, a vinculação da política de formação continuada, como parte dos critérios de pontuação que regulamenta o processo de distribuição de aulas e atribuição de funções, pode ser considerada uma motivação para a adesão da categoria aos GEs e ao cumprimento das atividades, visando à certificação oriunda da carga horária de cada jornada.

A política Formadores em Ação mobiliza a configuração de grupos de observadores, de tutores e de formadores e cursistas, em maior ou menor número, ao passo que estabelece uma cadeia de ações responsáveis pelo controle docente sobre a formação, desde os aspectos que permeiam a sua idealização até a análise dos resultados. De acordo com Alves (2011, p. 114),

[...] o processo de “captura” da subjetividade do trabalho vivo é um processo intrinsecamente contraditório e densamente complexo, que articula mecanismos de coerção/consentimento e de manipulação não apenas no local de trabalho, por meio da administração pelo olhar, mas nas instâncias sociorreprodutivas, com a pletora de valores-fetiches e emulação pelo medo que mobiliza as instâncias da pré-consciência/inconsciência do psiquismo humano.

No caso analisado, o exercício do controle sobre o conhecimento e sobre o trabalho docente efetiva-se na limitação da autonomia didático-pedagógica. A cooptação da subjetividade do sujeito, nesse caso, do professor, não lhe permite perceber-se como produtor/criador do seu trabalho, pois a sua condição objetiva produz um apartamento entre a necessidade e o motivo de sua atividade. No interior da plataforma,

Como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, ela necessita de uma maior interação entre a subjetividade que trabalha e o novo maquinário inteligente. E, nesse processo, o envolvimento interativo aumenta ainda mais o estranhamento do trabalho, amplia as formas modernas da reificação, distanciando ainda mais a subjetividade do exercício de uma cotidianeidade autêntica e autodeterminada (Antunes, 2009, p. 131).

A figura do inspetor, que anteriormente se efetivava do exterior para o interior, no controle do trabalho, com o toyotismo, está internalizada no próprio trabalhador e na tradução da cooptação da sua subjetividade, que ocorre por meio do olhar do próprio trabalhador sobre as tarefas de seu trabalho e dos outros (Alves, 2011). O inspetor do chão de fábrica está traduzido na ação dos professores/pedagogos que assumem a função de seres formadores e tutores de seus pares, no desenvolvimento da política de formação continuada entre pares no estado do Paraná.

Professores e pedagogos formadores, no entanto, não devem ser culpabilizados pelas posições que ocupam na realização das atividades dos GEs fomentados pelo Programa Formadores em Ação. A sua participação como formador ou formando está relacionada às recompensas e às penalizações institucionais, como no caso da distribuição de aulas e da escolha das escolas e das turmas.

A avaliação segue como política de controle, não sendo limitada apenas aos resultados obtidos em sala de aula, mas abarcando o processo de formação continuada em detrimento do desenvolvimento profissional docente. O uso de metodologia ativas, das tecnologias digitais e da plataformização está enevado pelo

discurso da modernização da educação, no entanto, no contexto da política analisada, observamos que esses elementos intensificam o controle sobre a formação e a negação do aspecto intelectual do trabalho docente.

Na perspectiva do controle, compreendemos que há o esvaziamento do caráter social da formação, pois não há reflexão teórica sobre a prática ou o desenvolvimento de conhecimentos científicos que permitem ao professor compreender a sua prática como espaço de transformação social com base no trabalho realizado. Reiteramos que o que permanece, nessa política, é vinculação ao aspecto prático imediato do conhecimento e o seu uso para replicação de técnicas.

Por meio da cooptação da subjetividade docente, há o afastamento do sentido pessoal do seu trabalho, bem como de seu caráter intelectual, reduzido ao seguimento de orientações teórico-metodológicas para o cumprimento de uma política de formação com caráter obrigatória, que, em seu bojo, visa apenas ao controle do trabalho e à obtenção de resultados.

A formação entre pares, relacionada como uso de metodologias ativas, vem revestida de algo “inovador”, no entanto, afasta o professor das especificidades da sua prática social, assim como assegura que a prática fomentada esteja articulada, predominantemente, com a aquisição de técnicas para a resolução de problemas e para a promoção de resultados.

A plataformização, como meio para o desenvolvimento da formação, permite que a Seed - PR, por meio do NFORM, tenha controle de todas as ações desenvolvidas como parte da formação continuada de professores. Todos estão sendo observados e avaliados, o que limita as condições para críticas ou questionamentos sobre os elementos teórico-metodológicos dessa política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar os principais elementos teóricos e metodológicos que sustentam a política de formação continuada de professores no estado Paraná, instituída pelo Programa Formadores em Ação (2020-2024), consideramos nessa dissertação as relações estabelecidas entre sociedade política e a sociedade civil, com base na concepção gramsciana de Estado.

O caminho metodológico percorrido foi justificado pelo referencial teórico utilizado para subsídio da análise do objeto da pesquisa, o Programa Formadores em Ação. Identificamos, primeiramente, a sistematização de um documento sobre a política de formação continuada de professores do estado do Paraná, elaborado por um movimento vinculado às organizações do empresariado brasileiro, o Movimento Profissão Docente. Com base em Gramsci, compreendemos esse tipo de organização como um Aparelho Privado de Hegemonia. De modo específico, o MPD tem formado o seu conjunto de intelectuais com o objetivo de identificar as chamadas “boas práticas” de formação de professores.

Sendo o domínio econômico, nas dimensões política, cultural e ideológica, sustentado pela ação de uma determinada classe ou grupo social, o convencimento que os Aparelhos Privados de Hegemonia buscam consolidar por meio de sua ação condiciona as relações de produção e os processos organizativos do Estado, permanecendo as contradições e a contínua necessidade de ajustes para a manutenção do sistema econômico capitalista.

Ao analisarmos as ações do MPD, identificamos a sistematização dos principais elementos teórico e metodológicos que sustentam as atividades do Programa Formadores em Ação e a atuação de organizações representativas do empresariado brasileiro para promover a política de formação continuada de professores fomentada pelo estado do Paraná, como forma de validação e garantia de qualidade.

O *advocacy* prestado pelo MPD se alinha às políticas de *accountability* que orientam encaminhamentos para os espaços escolares e para os alunos e, no contexto da análise apresentada, definem aspectos da formação dos professores. Os componentes do MPD justificam a ação dos seus intelectuais em prol do desenvolvimento de políticas que promovam impacto na carreira e no trabalho docente, ou seja, em suas práticas.

O Programa Formadores em Ação, apresentado como uma experiência exitosa, articula elementos gerais considerados essenciais, na perspectiva do MPD, para promoção da formação continuada de professores: a formação entre pares, o trabalho colaborativo e a troca de experiências. Articulados a esses elementos, observamos também o uso de metodologias ativas, de tecnologias digitais e da aprendizagem experiencial.

Na análise do Programa Formadores em Ação, identificamos os seguintes elementos teórico-metodológicos: metodologias ativas, formação entre pares e em serviço, gestão da sala de aula e plataformas digitais. Todos esses elementos são permeados pela noção de saber-fazer, conforme pautas da agenda nacional e internacional para formação de professores, indicada por organismos internacionais, como a OCDE, e por instituições representantes do empresariado brasileiro, como o TPE e MPD.

Do conjunto desses elementos teórico-metodológicos, constatamos que a ideia de metodologias ativas, traduzida na política pela formação entre pares, aparece mais como *slogan de inovação* pedagógica do que como questão central na formação. São metodologias que não se concretizam no desenvolvimento das práticas dos GEs, o que mantém a centralidade no uso das plataformas e a permanência de aspectos da responsabilização dos professores formadores pelo cumprimento dos conteúdos previstos.

Evidenciamos características do controle sob o trabalho docente por meio da cooptação da subjetividade dos sujeitos. Ao docente não é permitido agir como intelectual do seu trabalho, mesmo na condição de formador dos grupos que tem sob a sua responsabilidade. Os conteúdos são programados e encaminhados de forma padronizada, não havendo espaço para fuga das proposições e sob risco de penalizações.

O uso das plataformas não é limitado ao desenvolvimento da prática na formação continuada e dos encaminhamentos em sala de aula, mas serve também como meio de coleta de dados e de controle do desempenho docente.

As práticas de formação continuada de professores elaboradas por meio da formação entre pares, em GEs e no formato de EaD, demonstram a preocupação do estado com a redução de custos e com os meios para facilitar o controle sobre os encaminhamentos e as discussões realizadas.

Na política analisada, verificamos o deslocamento da responsabilidade pela formação continuada de professores para as figuras do professor e pedagogo formadores. A individualização dos sujeitos utiliza-se da relação entre os pares para efetivação do controle sobre os grupos sociais. São os formadores que acompanham a assiduidade dos cursistas nos encontros de formação, verificam se eles cumprem com as orientações (manter câmera aberta, por exemplo), entre outras atividades que também são observadas na avaliação do seu próprio desempenho.

A avaliação perpassa todos os aspectos da formação: os professores em formação são avaliados pela sua assiduidade, participação e execução de tarefas. Isso ocorre de forma de atestar a sua efetiva adesão ao projeto formativo e, caso não o façam, de os penalizar a partir de aspectos do seu trabalho. Para distribuição de aulas e ascensão na carreira, não há valorização do tempo de serviço, da carreira docente ou mesmo das demais formações realizadas pelos professores. Com a vinculação do Programa de Formadores em Ação à distribuição de aulas e à sua formalização como política, no Paraná, a participação no Programa Formadores em Ação é computada como prioridade para acesso aos avanços na carreira docente. Portanto, caracteriza-se como uma política de controle formativo, de carreira e salarial.

O uso das plataformas fomenta a coleta de dados, por meio do sistema *Google*, conforme parceria estabelecida em 2018, e assegura à Seed o acompanhamento dos resultados produzidos ao longo das jornadas. Por meio das plataformas, as formações são gravadas e analisadas, as atividades são realizadas e a avaliação é desenvolvida, o que também permite ao NFORM questionar o conteúdo dos relatórios apresentados em formato de diários.

Nesse contexto, o avanço de parcerias com empresas de tecnologia como a *Google* tem colaborado para o crescente uso de plataformas como recursos educacionais de apoio no processo de aprendizagem fomentado na rede pública estadual de ensino paranaense, sob a justificativa de inovação e garantia da qualidade da educação no estado.

Atualmente, no formato em que o Programa Formadores em Ação está publicizado, os materiais utilizados são de acesso limitado aos professores que participam dos GEs. Consideramos que a análise dos relatos de professores e pedagogos, sobre os procedimentos de formação, são elementos em potencial para o aprofundamento das pesquisas sobre o Programa, assim como a análise dos relatos

de experiência que são produzidos pelos participantes como parte da avaliação nas formações.

Ao analisarmos o Programa Formadores em Ação, buscamos identificar a composição de sua estrutura metodológica e a elaboração de suas atividades, a partir de seus elementos teóricos e metodológicos. Compreendemos que existem limites na presente pesquisa, dado o seu recorte e formato, bem como a possibilidade de futuros encaminhamentos para a sua continuidade.

Em conclusão, o Programa Formadores em Ação, como política de formação continuada de professores, utiliza aspectos de normativas sobre a formação e carreira docente para garantir a efetivação de um projeto formativo centrado em técnicas e na obtenção de resultados. A partir dos elementos destacados, a formação entre pares e a plataformização, entendemos que o objetivo da formação se alinha à limitação do trabalho docente e ao cerceamento da sua intelectualidade no desenvolvimento de seu trabalho, ao passo que colabora com o enfraquecimento de políticas públicas voltadas à valorização profissional.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; ARAUJO, Felipe. Privatização da educação no contexto de financeirização da economia: a indução da oferta educacional privada por fundos de investimentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v.17, e86124, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692023000100305&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2025.
- ALVES, Giovanni. A "captura" da subjetividade. In: ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. 1. ed. 5. reimp. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 111-126.
- ALVES, Solange Maria; TEO, Carla Rosane Paz Arruda. O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 36, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fgzcc6xHRH4Gm45Tcxv53Rc/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 7 jul. 2025.
- ANDRADE, Daniel Pereira. Neoliberalismo: crise econômica, crise de representatividade democrática e reforço de governamentalidade. **Novos estudos CEBRAP**, [s. l.], v. 38, n. 1, p. 109–135, jan. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/WrvHr9cvMKnq4xXXRkf6HTD/?lang=pt&format=html#>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. 10. reimp. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.
- AMORIM, Henrique; GUILHERME, Guilherme Henrique. Entre scripts e metodologias ágeis: a prescrição como tendências no trabalho mediado pelas TICs. In: ANTUNES, Ricardo. **Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais**. São Paulo: Boitempo, 2023. p. 107-130.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BALIEIRO, Luan Tarlau; FERREIRA, Fernando Nabão Lopes; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. O avanço neoliberal em uma cultura plataformizada: onde fica a subjetividade da educação? The neoliberal advance in a platformed culture: where is education's subjectivity? **Revista Cocar**, [s. l.], v. 19, n. 37, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7615>. Acesso em: 6 jul. 2025.
- BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Financeirização, crise, educação: considerações preliminares. Texto para Discussão. **IE/UNICAMP**, Campinas, n. 217, p. 1-22-, mar. 2013. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3256/TD217.pdf>. Acesso em 13 jul. 2025.

BEHRING, Elaine Rossetti; CISLAGHI, Juliana Fiúza; SOUZA, Giselle. Ultraneoliberalismo e bolsonarismo: impactos sobre o orçamento público e a política social. In: BRAVO, Inês Souza; MATOS, Maurílio Castro de; FREITE, Silene de Moraes. (orgs.). **Políticas sociais e ultraneoliberalismo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 103-121.

BLANDY, Beatriz Azevedo; DOWBOR, Ladislau. Impactos da financeirização da educação brasileira. **Revista E-Curriculum**, [s. l.], v. 20, n. 4, p. 1848-1877, 28 dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54154>. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, nº 247, p. 115-119, 23 dez. 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 21 jun. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, nº 241, p. 49–52, 12 dez. 2019b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 14/2020, de 10 de julho de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, nº 205, p. 57, 26 out. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, nº 208, p. 103-106, 29 out. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1648

41-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, nº 104, p. 26-29, 3 jun. 2024.

Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Apresentação. Brasília, DF: Inep, [20--]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A interpretação da crise do Estado. *In*:

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise Econômica e Reforma do Estado no**

Brasil: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora34, 1996. p. 41-62.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHyH3vjKLqtmMWd/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRETTAS, Tatiana. Dívida pública: uma varinha de condão sobre os recursos do fundo público. *In*: SALVADOR, Evilasio *et al.* (orgs.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 93-120.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla; SARTURI, Rosane Carneiro; NUNES, Janilse Fernandes. Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n.1, p. 87-114, abr. 2018. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S217760592018000100006&script=sci_abstract. Acesso em: 19 fev. 2024.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 25, n. 87, p. 423-460, ago. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2025.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 31, p. 213-230, 2008.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvxy/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Dardot e Laval: a “nova” fase do neoliberalismo. **Outras Palavras**, 29 de julho de 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/dardot-e-laval-a-nova-fase-do-neoliberalismo/>. Acesso em: 15 set. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 18, p. 35-40, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=html>. Acesso em: 8 jul. 2025.

EVANGELISTA, Olinda. **Como analisar documentos de política educacional. GTFH UFRGS**, 2015. Disponível em: https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc. Acesso em: 6 jul. 2025.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2024. E-book.

FARIAS, Adriana Medeiros. Estado Ampliado e o empresariamento da educação pública. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 1-24, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53532>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2024

FREITAS, Maria Cristina Penido de. Os efeitos da crise global no Brasil: aversão ao risco e preferência pela liquidez no mercado de crédito. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 23, n. 66, p. 125-145, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/dtdzn3ZzG7cQgyhfFnP6qHR/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FLUPP. Fundação Lúcia & Pelerson Penido. Home. **Flupp**, 2025. Disponível em: <https://www.flupp.org.br/home>. Acesso em: 7 jul. 2025.

FUNDAÇÃO LEMANN. Educação Pública de Qualidade. **Fundação Lemann**, 2025. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/>. Acesso em: 0 jul. 2025.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Quem somos. **Fundação Telefônica Vivo**, 2025. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 3: Maquiavel, notas sobre o estado e a política**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022b.

GRUPO de estudos e pesquisas em política educacional e social – GEPPES. **CNPq**, 4 de setembro de 2025. Disponível em: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8680046209847608>. Acesso em: 4 set. 2025

INSTITUTO NATURA. Educação. **Instituto Natura**, 2025. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/educacao/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

INSTITUTO PENÍNSULA. Sobre. **Instituto Península**, 2025. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/sobre/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. Jovem de Futuro. **Instituto Unibanco**, 2025. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

ITAÚ SOCIAL. Sobre. **Itaú Social**, 2025. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/sobre/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouveia de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 177–202, maio 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfJTrzB4Sfv7NqVgTTp/>. Acesso em: 2 jul. 2025

LEMOV, Doug. **Aula nota 10 2.0: 62 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula**. Tradução: Fundação Lemann, Elos Educacional e Fundação Getúlio Vargas. 2. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 35, n. 95, p. 15–36, jan. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdms45c6bxtK8XSF6tbq/>. Acesso em: 30 jun. 2025

MASCARO, Alysso Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013

MATOS, Sidney Tanaka S. Conceitos primeiros de neoliberalismo. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 13, n. 1-2, p. 192-213, 2008. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3314>. Acesso em: 6 jul. 2025

MAZUR, Eric. **Peer Instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Tradução de Anatólio Laschuk. Porto Alegre: Penso, 2015.

MÉSZÁROS, István. A ordem da reprodução sociometabólica do capital. *In*: MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1 ed. revista. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 94-132.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, Vol. II. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes; VASCONCELOS, Isabella Francisca Freitas Gouveia de. A Escola de Relações Humanas. *In*: MOTTA, Fernando Claudio Prestes; VASCONCELOS, Isabella Francisca Freitas Gouveia de. **Teoria Geral da Administração**. 3. ed. revista. São Paulo: Cengage Learning, 2017. p. 43-62.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento. MAGALHÃES, Jonas *et al.* (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado**, nº 6687, Curitiba, 15 mar. 2004. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2756271496/lei-complementar-103-04-pr>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Resolução SEED nº 933, de 11 de março de 2010. Institui cursos na modalidade a distância para formação continuada dos profissionais da educação; processo seletivo para a escolha de professores-tutores para atuarem nos cursos na modalidade a distância e pagamento de bolsa-auxílio para os professores que desempenharem esta função. **Diário Oficial do Estado**, nº 8211, Curitiba, 30 abr. 2010. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=116508&indice=1&totalRegistros=29&dt=25.6.2024.1.11.0.417>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Resolução SEED nº 1955, de 28 de maio de 2020. Dispõe sobre o chamamento de professores do Quadro Próprio de Magistério – QPM e professores contratados em Regime Especial – CRES (PSS) para atuarem como Professores Formadores e comporem o Grupo de Estudos Formadores em Ação, com vistas à formação continuada dos profissionais da Rede Pública de Educação Básica, no Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado**, nº 10699, Curitiba, 2 jun. 2020a. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=234936&indice=1&totalRegistros=1069&anoSpan=2020&anoSelecionado=2020&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 10 jun. 2024

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Edital nº 01/2020 – DG/SEED**. Processo de seleção de professores do quadro próprio do magistério (QPM) e professores que atuam no regime especial (CRES), visando à atuação como professor formador no Grupo de Estudos Formadores em Ação. Curitiba: Seed, 2020b. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/edital_012020_dgseed.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Edital nº 12/2020 – DG/SEED**. Processo de seleção de professores do quadro próprio do magistério (QPM) e professores que atuam no regime especial (CRES), visando à atuação como professor formador no Grupo de Estudos Formadores em Ação nas disciplinas de geografia, história e química. Curitiba: Seed, 2020c. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/edital_122020_dgseed_professorformador.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Acordo de Cooperação N.º 202000004/2020 e Plano de Trabalho**. Acordo de cooperação que entre si celebram o Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado e do Esporte, e o Instituto Península. Curitiba: Seed, 2020d. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/cooperacao_202000004_prot160867345_termo.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Resolução nº 4817, de 13 de outubro de 2021. Dispõe sobre o chamamento de professores do Quadro Próprio do Magistério para atuarem como Professores Formadores e Pedagogos Formadores e para comporem o Grupo de Estudos Formadores em Ação (Redação dada pela Resolução 4918 de 19/08/2022). **Diário Oficial do Estado**, nº 11038, Curitiba, 15 out. 2021a. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=261590&codItemAto=1654293#1810094>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Edital nº 3/2021 – DG/SEED**. Processo de seleção de professores do quadro próprio do magistério (QPM) e professores que atuam no regime especial (CRES), visando à atuação como professor formador no Grupo de Estudos Formadores em Ação nas áreas de arte, biologia, ciências, educação física, filosofia, física, geografia, história, língua portuguesa, língua inglesa, matemática, pedagogia, química e sociologia. Curitiba: Seed, 2021b. Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-02/edital_032021_dg_formadores.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Edital nº 11/2021 – DG/SEED**. Processo de seleção de professores do quadro próprio do magistério (QPM) e professores que atuam no regime especial (CRES) para cadastro reserva, visando à atuação como professor formador no Grupo de Estudos Formadores em Ação nas áreas de arte, biologia, ciências, educação física, filosofia, física, geografia, história, língua portuguesa, língua inglesa, matemática, pedagogia, química e sociologia. Curitiba: Seed, 2021c. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-04/edital_112021_dgseed.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Edital nº 31/2021 – DG/SEED**. Processo de seleção de professores do quadro próprio do magistério (QPM) e professores que atuam no regime especial (CRES) para cadastro reserva, visando à atuação como professor formador no Grupo de Estudos Formadores em Ação nos componentes curriculares de arte, biologia, cidadania e civismo, ciências, educação financeira, educação física, filosofia, física, geografia, história, língua inglesa, língua portuguesa, matemática, pedagogia, química, sociologia. Curitiba: Seed, 9 set. 2021d. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-09/edital_312021_dgseed.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Edital nº 36/2021 – DG/SEED**. Processo de seleção de professores do quadro próprio do magistério (QPM) e professores que atuam no regime especial (CRES) para cadastro reserva, visando à atuação como professor formador no Grupo de Estudos Formadores em Ação nas disciplinas de arte, biologia, cidadania e civismo, ciências, educação especial, educação financeira, educação física, ensino religioso, filosofia, física, geografia, história, língua espanhola, língua inglesa, língua portuguesa, matemática, pedagogia, química e sociologia. Curitiba: Seed, 9 set. 2021e. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-11/edital_362021_dgseed_formadores_distribuicao_aula.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Edital n.º 7/2022 – DG/SEED**. Processo de seleção de professores e pedagogos do quadro próprio do magistério (QPM) para atuação como professor formador ou pedagogo formador no Grupo de Estudos Formadores em Ação. Curitiba, 06 out. 2022a. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/edital_072022_dgseed.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Resolução nº 7976/2022 – DG/SEED**. Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas instituições estaduais de ensino do Paraná. Curitiba: Seed, 2022b. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-12/resolucao79762022_gsseed.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Formadores em Ação. Conheça os grupos de estudo. **Escola Digital PR**, 2023a. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/conheca_ge. Acesso em: 14 abr. 2024

PARANÁ. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. **Guia da Escola Estadual de Formação Continuada: Formadores em Ação**. Curitiba: Versão Digital, 2023b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Xy67J-3azPDb1jbJR7nqQqQSiuxgnH6C/view>. Acesso em: 5 ago. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Editai n° 06/2023 – DG/SEED**. Processo de seleção de professores e pedagogos do quadro próprio do magistério (QPM) para atuação como professor formador ou pedagogo formador no Grupo de Estudos Formadores em Ação. Curitiba: Seed, 2023c. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@1030ffd1-be1b-4962-b14f-cf8b185440ce&emPg=true>. Acesso em: 5 ago. 2024.

PERONI Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação - Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>. Acesso em: 29 abr. 2025

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100147&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 fev. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação Público-Privado no Contexto de Neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 41, p. e241697, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?lang=pt#>. Acesso em: 18 fev. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jun. 2025.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 159-168, ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/rWD86DC4gfC5JKHTR7BSf3j/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2025.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílson César. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. **Katál.**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 156-165, jan./abr. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/ssS88W9PXMt85vTJqV8fFTP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PROFISSÃO DOCENTE. **A política de formação continuada do Paraná**: formação entre pares mediada por tecnologias. 2023a. Disponível em: https://www.profissaodocente.org.br/_files/ugd/1f15e7_fc0b6612aeb449e8841edf4496142a38.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

PROFISSÃO DOCENTE. **Formadores em Ação** a política paraense de Formação Continuada entre pares. [S. l.: s. n.], 2023b. 1 vídeo (1 h 5 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IxulQcZl4e8&t=3905s&ab_channel=Profiss%C3%A3oDocente. Acesso em: 28 jul. 2024.

PROFISSÃO DOCENTE. Nossa história. **Profissão Docente**, São Paulo, 2024. Disponível em: <http://profissaodocente.org.br/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

REZENDE, Fernanda Soares; SIMIÃO, Lajla Katherine Rocha. O papel do professor como disseminador da nova pedagogia para a hegemonia. **Tecnia**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 31-48, fev. 2017. Disponível em: <http://revistasteste.ifg.edu.br/tecnia/article/view/182>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 33, n. 121, p. 1133-1156, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J4LqqtJBmwML9cR4dg8p65L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2025.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Rafael Honorato. Disputas curriculares em torno da formação inicial e continuada no Brasil: anúncios políticos das entidades científicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 1486-1505, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/rodrigues-albino-honorato.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024

ROSA, Giovanna Kambetunava. **A configuração dos intelectuais orgânicos do empresariado brasileiro para a elaboração da BNC-Formação de Professores**. Orientadora: Simone Sandri. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

ROSA, Giovanna Kambetunava; SANDRI, Simone; GONÇALVES, Amanda Melchiotti; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A atuação dos aparelhos privados de hegemonia do empresariado e dos seus intelectuais orgânicos no processo de elaboração da BNC-formação inicial. **Colloquium Humanarum**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 1-22, 26 maio 2023. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4655>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SANDRI, Simone; GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. BNC-formação inicial e continuada de professores. **Revista E-Curriculum**, [s. l.], v. 22, p. 1-21, 30 jun. 2024. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65693>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 7-19, 17 set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 19 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 425-452.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do estado-avaliador? **Educação Temática Digital**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 58-74, 29 abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Gestão escolar e trabalho coletivo: contribuição da teoria da atividade. **Educativa**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 474-497, 13 fev. 2017. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5403>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SILVA, Everton Melo da. Crítica às metodologias ativas na formação profissional em serviço social. **Temporalis**, [s. l.], v. 19, n. 38, p. 147-161, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/27023>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965>. Acesso em: 30 jun. 2025

SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da. A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 18 n. 2, 2017. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18n2.03.p27>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7412>. Acesso em: 24 jun. 2024.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. Levantamento histórico da formação de professores no Brasil: legislação e políticas educacionais. **Educação: Teoria e Prática**, [s. l.], v.

25, n. 49, p. 225–238, 2015. Disponível em:
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8144>.
Acesso em: 7 jul. 2025.

SRNICEK, Nick. Capitalismo de Plataformas. *In*: SRNICEK, Nick. **Capitalismo de Plataformas**. Tradução de Aldo Giacometti. Buenos Aires: Caja Negra, 2018. p. 39-86.

SOUZA, Celina; CARVALHO, Inaiá M. M. de. Reforma do Estado, descentralização e desigualdades. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, [s. l.], n. 48, p. 187-212, dez. 1999. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ln/a/98sDNNkWSVGj39dp8CVfHDy/?lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2024

TPE. TODOS PELA EDUCAÇÃO. Sobre. **Todos Pela Educação**, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 22 jun. 2025.

TOZETTO, Susana Soares; DOMINGUES, Thaiane de Góis. A formação continuada padronizada do professor: uma análise do projeto da SEED-Paraná. **Praxis Educativa**, [s. l.], v. 18, p. 1-18, 03 jul. 2023. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092023000100127&script=sci_arttext. Acesso em: 30 jun. 2025.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 77-108.

ANEXOS

ANEXO A - EDITAIS DE SELEÇÃO PROFESSORES E PEDAGOGOS TUTORES

EDITAL DG/SEED	01/2020	12/2020	3/2021	11/2021	31/2021	36/2021	7/2022	6/2023
Duração/ Oferta	180 dias	180 dias	Ano letivo	Cadastro reserva	Cadastro reserva	Cadastro reserva	Ano letivo	Ano letivo
Bolsa Auxílio	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
Função	Professor Formador	Professor Formador	Professor Formador	Professor Formador	Professor Formador	Professor Formador e Pedagogo Formador	Professor Formador e Pedagogo Formador	Professor Formador e Pedagogo Formador
Formato de Seleção	Prova teórica + Vídeo	Prova teórica + Vídeo	Prova teórica + Vídeo	Prova teórica + Vídeo	Prova teórica + Vídeo	Prova teórica + Vídeo	Vídeo + Experiência no Grupo	Experiência no Grupo + Vídeo + Prova teórica

Fonte: elaborado pela autora com base nos Editais DG/Seed n.º 01/2020 (Paraná, 2020b), n.º 12/2020 (Paraná, 2020c), n.º 3/2021 (Paraná, 2021b), n.º 11/2021 (Paraná, 2021c), n.º 31/2021 (Paraná, 2021d), n.º 36/2021 (Paraná, 2021e), n.º 7/2022 (Paraná, 2022a) e 06/2023 (Paraná, 2023c).

ANEXO B – EXEMPLOS DE REFERÊNCIAS DE EMENTAS – 1.^a JORNADA 2024
FORMADORES EM AÇÃO

Arte	LEMOV, D. Aula nota 10 2.0: 62 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. 2. ed. Tradução: Fundação Lemann, Elos Educacional e Fundação Getúlio Vargas. Porto Alegre: Editora Penso, 2018. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e Esporte. Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/nem. Acesso: em 14 nov. 2023. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba: Seed, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaa-dia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso: em 14 nov. 2023. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP. Curitiba: Seed, 2019. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_arte_2021_anosfinais.pdf. Acesso: em 14 nov. 2023.
Avaliação para Aprendizagem	BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. COHEN, Elizabeth; LOTAN, Rachel. Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas. Penso, 2017. FERNANDES, Domingos. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. Unesp, 2009. HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001. LEMOV, Doug. Aula nota 10 2.0.: 63 técnicas para melhorar a gestão de sala de aula. Penso. 2023. LEMOV, Doug. Aula nota 10 3.0.: 63 técnicas para melhorar a gestão de sala de aula. Penso. 2023. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2006. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e Esporte. Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Curitiba: SEED, 2021.

	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba: Seed, 2018. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP. Curitiba: Seed, 2019. SCALLON, Gerad. Avaliação numa abordagem por competências. PUCPR, 2015.
Biologia	ALCÂNTARA, E. F. S. Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020. BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). Ensino de Ciências por investigação: Condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2020. LEMOV, D. Aula nota 10 2.0: 62 Técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. 2. ed. Tradução: Fundação Lemann, Elos Educacional e Fundação Getúlio Vargas. Porto Alegre: Editora Penso, 2018. LOPES, R. M.; SILVA FILHO, M. V.; GUIMARÃES ALVES, N. (organizadores). Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores. Rio de Janeiro: Publiki, 2019. 198 p.; ebook PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e Esporte. Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Curitiba: SEED, 2021. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba: Seed, 2018. SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. Revista Ensaio. Belo Horizonte, v.17 n. especial, p. 49-67, novembro, 2015

Fonte: elaborado pela autora com base nas Ementas da 1.^a Jornada de 2024 - Formadores em Ação.

ANEXO C – MATRIZ DE PROFICIÊNCIA PARA FORMADORES



ANEXO 05 - MATRIZ DE PROFICIÊNCIA PARA FORMADORES

Matriz de Proficiência para Formadores

A elaboração dessa matriz teve como inspiração o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QEURL), o qual passou por adequação para o contexto de Formação Continuada. A Matriz de Proficiência para Formadores leva em consideração as práticas pedagógicas e os níveis de desenvolvimento das ações desempenhadas por cada formador.

A Matriz é projetada para fornecer uma base ampla e consistente para dar subsídios ao acompanhamento realizado pelos Tutores de Formação e/ou Técnicos da CAFF, para orientar as reflexões sobre a própria prática e para a promoção de ações que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências para a atuação na formação de professores/pedagogos.

A Matriz de Proficiência para Formadores considera 6 níveis de referência:

- **A1 e A2:** nível Básico
- **B1 e B2:** nível Intermediário
- **C1 e C2:** nível Avançado

Nível	Descrição
(A1) Iniciante	Profissional que está iniciando sua atuação como Formador no GE. Este é seu primeiro contato com os seus cursistas.
(A2) Básico	Aquele formador que conhece os objetivos, a organização e a estrutura do GE. Percebe-se que ainda não demonstra envolvimento e engajamento (não atende às solicitações no prazo estipulado) e, desta forma, também não consegue engajar seus cursistas. Seus registros no RCO, <i>playlist</i> e acompanhamento no Classroom estão desatualizados com frequência.
(B1) Intermediário	Aquele formador que conhece os objetivos, a organização e a estrutura do GE. Apresenta bom desenvolvimento na reunião em relação aos roteiros, mas, ainda detém-se apenas ao que está proposto nos slides, articulando pouco as propostas dos roteiros com as práticas docentes. Neste caso, demonstra algum engajamento. Há duas situações possíveis: • Provoca a participação dos cursistas, mas seus registros no RCO, <i>playlist</i> e o acompanhamento no Classroom nem sempre estão em dia. • Seus registros no RCO, <i>playlist</i> e acompanhamento no Classroom estão em dia, mas em suas reuniões não provoca a participação dos cursistas.
(B2) Pós-Intermediário	Aquele formador que conhece os objetivos, a organização e a estrutura do GE. Demonstra envolvimento durante as suas reuniões e em suas ações de acompanhamento dos cursistas, conseguindo articular as propostas dos roteiros com as práticas docentes, demonstrando, também, engajamento e engajando seus cursistas. Ele é pró-ativo, tem consciência de suas fragilidades e busca melhorias para desenvolvê-las. Seus registros no RCO, <i>playlist</i> e acompanhamento no Classroom geralmente estão atualizados.

(C1) Avançado	Aquele formador que conhece e vivencia os objetivos, a organização e a estrutura do GE. É perceptível o seu envolvimento durante as reuniões e no acompanhamento dos cursistas por meio dos canais oficiais de comunicação do programa de formação, conseguindo articular as propostas dos roteiros com as práticas docentes, demonstrando engajamento e engajando seus cursistas. Ele é pró-ativo, transmite confiança em suas atitudes e ações, tem consciência de sua autonomia para fazer adaptações nos roteiros que atendam as necessidades de cada turma. Seus registros no RCO, playlist, acompanhamento no Classroom e atendimento aos cursistas estão sempre atualizados.
(C2) Domínio pleno	Aquele formador que conhece e vivencia os objetivos, a organização e a estrutura do GE. É perceptível o seu envolvimento durante as reuniões e no acompanhamento dos cursistas por meio dos canais oficiais de comunicação do programa de formação, articulando as propostas dos roteiros com as práticas docentes de maneira clara, objetiva e natural, demonstrando engajamento e apoiando o desenvolvimento de seus cursistas de maneira integradora. Ele é pró-ativo, participa das trocas, apresenta sugestões e colabora com o processo formativo. Além disso, transmite confiança em suas atitudes e ações, tem consciência de sua autonomia para fazer adaptações nos roteiros que atendam as necessidades de cada turma. Seus registros no RCO, playlist, acompanhamento no Classroom e atendimento aos cursistas estão sempre atualizados.

Previsão de Periodicidade de Diálogos Formativos	
A1 e A2	Mínimo 1 vez a cada 20 dias (ou sempre que houver necessidade).
B1 e B2	Mínimo 1 vez a cada 20 dias.
C1 e C2	Mínimo 1 vez a cada 30 dias.

Fonte: *Guia da Escola Estadual de Formação Continuada: Formadores em Ação – Anexo 05* (Paraná, 2023b, p. 30-31).