

DIRETRIZES CURRICULARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DA INFLUÊNCIA NEOLIBERAL: ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ NA CIDADE DE JACAREZINHO

*Franciele Rocha dos Santos **, *Marisa Noda ***, *Fabiane Tais Muzardo ****

RESUMO

A formação continuada de professores(as) é fruto de um contexto histórico, permeado de construções que visam atender currículos e sanar as dificuldades de se manter o(a) profissional atualizado(a). Neste artigo, analisaremos o modo como os(as) professores(as) participam das tomadas de decisões nesse processo formativo. Em um primeiro momento, examinaremos as concepções de formação continuada. Na sequência, trataremos dos princípios e orientações da formação continuada realizada no município de Jacarezinho/Paraná. Observa-se que, embora a formação continuada assuma a característica de estratégia de aprimoramento profissional, ela também é objeto de disputas de projetos educacionais. Nesse cenário, tem ganhado cada vez mais espaço uma perspectiva neoliberal de educação, que tende a priorizar resultados, padronizações e a responsabilização docente, em detrimento de processos formativos mais críticos, coletivos e contextualizados.

Palavras-chave: formação continuada; diretrizes curriculares; educação neoliberal.

* Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora da Secretaria de Educação do Município de Jacarezinho (PR). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5636-4977>. Correio eletrônico: franrocha-g@hotmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Associada do Colegiado de História e do Programa Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6112-7983>. Correio eletrônico: mnoda@uenp.edu.br.

*** Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Adjunta do Colegiado de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4496-7817>. Correio eletrônico: fabiane.muzardo@uenp.edu.br.

***CURRICULUM GUIDELINES AND TEACHER'S FORMATION IN THE LIGHT OF
THE NEOLIBERAL INFLUENCE: AN ANALYSIS OF THE IMPLEMENTATION OF
THE PARANÁ CURRICULUM FRAMEWORK IN THE CITY OF JACAREZINHO***

ABSTRACT

The continuing teacher education is the result of a historical context, permeated by constructions that aimed at complying with curriculum requirements and resolving the difficulties of keeping professionals up to date. In this article, we will analyze how teachers participate in decision-making within this formative process. First, we will examine the conceptions of continuing education. Following that, we will discuss the principles and guidelines of the continuing education carried out in the city of Jacarezinho, Paraná. It is observed that, although continuing education is presented as a strategy for professional improvement, it is also the subject of disputes over educational projects. In this scenario, a neoliberal perspective on education has gained increasing prominence, tending to prioritize results, standardization, and teacher accountability, to the detriment of more critical, collective, and contextualized formative processes.

2

Keywords: continuing education; curriculum guidelines; neoliberal education.

***DIRECTRICES CURRICULARES Y FORMACIÓN DE PROFESORES A LA LUZ DE
LA INFLUENCIA NEOLIBERAL: ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL
MARCO CURRICULAR DE PARANÁ EN LA CIUDAD DE JACAREZINHO***

RESUMEN

La formación continua de profesores es fruto de un contexto histórico, impregnado de construcciones que buscan atender currículos y resolver las dificultades de mantener al (a la) profesional actualizado(a). En este artículo, analizaremos la forma en que los(as) profesores(as) participan en la toma de decisiones en este proceso formativo. En un primer momento, examinaremos los conceptos de formación continua. A continuación, abordaremos los principios y orientaciones de la formación continua llevada a cabo en el municipio de Jacarezinho, Paraná. Se observa que, aunque la formación continua se presenta como una

estrategia de perfeccionamiento profesional, ella también es objeto de disputas entre proyectos educativos. En este escenario, ha ido ganando cada vez más terreno una perspectiva neoliberal de la educación, que tiende a priorizar los resultados, la estandarización y la responsabilización docente, en detrimento de procesos formativos más críticos, colectivos y contextualizados.

Palabras clave: *formación continua; directrices curriculares; educación neoliberal.*

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores(as) integra as políticas educacionais. Neste texto, analisaremos o modo como os(as) professores(as) participam (ou não) das tomadas de decisões nesse processo formativo. Buscaremos analisar a necessidade do entendimento das contradições presentes na sociedade e sua relação com as políticas de formação continuada de professores(as) a partir da contextualização histórica e das condições políticas, sociais e econômicas no âmbito da educação brasileira. Para isso, iniciaremos com uma breve análise a respeito da formação continuada, e, na sequência, trataremos do caso específico da cidade de Jacarezinho (PR).

No Brasil e no mundo a qualificação das pessoas para o desenvolvimento profissional tornou-se condição relevante para melhorar a qualidade da educação, especificamente na rede pública de ensino. Devido à problemática que circula o tema, os debates têm avançado nos programas de governo, tanto no âmbito federal quanto no estadual. No Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) organiza o processo de formação continuada.

No fim dos anos de 1980, com a redemocratização, fortaleceram-se os discursos da necessidade de cursos de formação continuada para professores, “[...] considerada um mecanismo de desenvolvimento econômico das nações” (Aureliano; Silva Júnior, 2020, p. 601). Nesse contexto, a formação continuada foi gestada no campo das políticas educacionais como parte de uma política neoliberal em andamento. De acordo com Aureliano e Silva Júnior (2020, p. 601),

no Brasil, a formação de professores, como um dos eixos das políticas educacionais, ganha destaque, diante da compreensão de que o alcance dos indicadores preestabelecidos pelas agências credoras depende da melhoria da qualificação e atuação desses profissionais.

Vale ressaltar que as formações continuadas são frutos de um contexto histórico, permeado de construções que visam atender currículos e sanar as dificuldades de se manter o(a) profissional atualizado(a). O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, “Educação: Um tesouro a descobrir”, mais conhecido como Relatório Jacques Delors (1998), enfatizou essa discussão, defendendo que “[...] trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (Delors, 1998, p. 72), bem como de estreitar as relações econômicas, com uma proposta de melhorar os problemas educacionais. Contudo,

os prazos necessários ao lançamento dos programas educativos são muito longos, sobretudo se incluírem a formação de professores, e podem decorrer dez anos antes que se faça sentir o impacto do novo programa no mercado de trabalho. Seria bom, talvez, dar mais atenção ao reforço das soluções informais existentes e à formação em serviço, desenvolvendo acordos de parceria com os empregadores em todos os setores, e recorrendo mais às novas técnicas de ensino. Como nos outros tipos de educação, também aqui, as políticas deviam tentar reduzir as disparidades entre sexos e estimular a participação das jovens em todos os programas de formação técnica (Delors, 1998, p. 137).

4

Nessa perspectiva, cada profissional deve manter-se atualizado em questões tecnológicas e dos meios de comunicação, como forma de assegurar a qualidade do seu trabalho e contribuir para o saber-fazer. A questão que permeia o Relatório coloca a formação de professores como um programa de mercado de trabalho, para uma formação continuada em serviço. O documento apresenta essa conceituação e propõe a responsabilidade dos(as) professores(as) formarem alunos(as) dentro dessa lógica para atuarem como cidadãos(ãs) capazes de exercer funções no mercado de trabalho, de modo a garantir a manutenção do modo de produção capitalista.

A disseminação da formação em serviço, a forma mais barata e eficiente de formar profissionais para a educação, atingiu diretamente o corpo docente em todas as suas categorias. Em nome das recentes políticas públicas de acesso à educação, as condições de trabalho do professor e a sua prática foram alteradas, como também seu papel fragilizado, sem que houvesse uma contrapartida do Estado, em termos de melhoria de condições de trabalho e de remuneração condigna (Miguel; Vieira, 2008, p. 128).

Essa configuração pautada no neoliberalismo esvazia a importância de uma formação continuada que valorize os conhecimentos filosóficos e sociológicos da educação, assim como os conteúdos historicamente acumulados. Acaba se tornando cada vez mais mercantilista, com finalidades específicas, bastante restrita e dirigida. Nesse caso, os(as) professores(as) acabam sendo responsabilizados(as) pelo que foi denominado de “fracasso escolar”. Na contramão dessa perspectiva, podemos nos valer de Gatti (2008) e sua defesa da importância da formação continuada permeada por questões ligadas à didática, teoria e prática, reuniões com professores(as) de diferentes áreas promovendo diálogos que favoreçam os debates educacionais. A autora também defende a necessidade de se desenvolver políticas nacionais, regionais e locais, pois os(as) professores(as) precisam conhecer a cultura geral do país. É preciso levar em consideração que as escolas fazem parte de uma determinada região, desse modo, as políticas de formação continuada devem se atentar a essas diversidades e culturas específicas.

5

2 INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O Banco Mundial (BM) é responsável pela principal linha de financiamento da educação. A partir dos anos de 1980, os organismos multilaterais exerceram uma posição ainda mais participativa na reestruturação econômica. A concepção de qualidade educacional esvaziou o caráter de formação para emancipação e ganharam espaço as políticas educacionais que estão, muitas vezes, em consonância com o desenvolvimento econômico do país para possibilitar a formação dos alunos, cidadãos preparados para atender ao modo de produção capitalista.

As políticas públicas de educação, na década de 1990, tomaram como referência as exigências impostas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, “[...] na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, comprometendo-se com a universalização da educação básica, o que significa sua extensão para toda a população” (Noma, 2011, p. 11). No Brasil, assim como em outros países com políticas neoliberais, o BM influencia as ações e estratégias políticas para os investimentos na educação pública: patrocinando eventos educativos, como “[...] a Conferência Mundial de Educação para

Todos (Tailândia, 1990) e a Cúpula Mundial de Educação para Todos (Dacar, 2000), mantendo uma relação cada vez mais participativa no setor educacional” (Miguel; Vieira, 2008, p. 131).

Para os projetos educacionais, segue-se o modelo de cofinanciamento, em que o empréstimo é feito e, posteriormente, ocorre o reembolso com investimentos paralelos. O ponto de vista do BM associa a escola a uma empresa. Tem-se, desse modo, um modelo de reforma educativa universal para países divergentes. Desse modo, diferentes realidades educacionais recebem materiais prontos. Por meio dessas concepções, pode-se perceber que a educação é fundamentada como produção material com políticas educacionais que visam atender as articulações do próprio sistema vigente.

No estado do Paraná também existe a influência do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), organismos que atuam nos projetos e sistemas de formações continuadas para os(as) professores(as) da educação básica (Munhoz; Kovaliczn, 2008). Esses organismos internacionais apresentam resultados de avaliações de alunos(as) obtidos nos países mais desenvolvidos e encaminham esses modelos para países considerados menos desenvolvidos, com a justificativa de que isso fará melhorar a qualidade da educação. O BM entende que essa qualidade esteja apoiada nos chamados “insumos educacionais”, ligados ao rendimento dos(as) alunos(as) e à avaliação de desempenho da prática do(a) professor(a) em sala de aula, avaliados(as) pelo(a) diretor(a) da escola. Desse modo, os(as) professores(as) que lutam por seus direitos, muitas vezes por meio de sindicatos; por melhores condições de trabalho e reivindicações salariais, são, muitas vezes, considerados(as) problemas, ao invés de “insumo educacional”. De acordo com o BM, a formação/capacitação de professores(as) “[...] presta-se apenas a alguns benefícios: atingir níveis mais elevados na carreira para melhorar o salário; plataforma para encontrar um emprego melhor ou para abandonar a profissão” (Munhoz; Kovaliczn, 2008).

O BM não aconselha investir na formação inicial dos(as) docentes, pois prioriza a capacitação em serviço. Pela necessidade de menor custo, considera que a modalidade à distância deve ser priorizada na formação inicial e na capacitação de docentes. A partir da perspectiva defendida pelo BM, e refletindo sobre o histórico da educação no Brasil, é possível perceber que a desqualificação e a desvalorização do(a) professor(a) não se

iniciaram com o neoliberalismo, mas foram aprofundadas nesse sistema. A formação continuada não é prioridade, e sim uma forma de treinamento para melhorar o desempenho em sala de aula para atender a interesses nacionais e internacionais.

Nessa direção, é necessário compreender os mecanismos que financiam as políticas de formação continuada, as diretrizes, a aplicação das verbas, as políticas sociais e os órgãos gestores nacionais e estaduais. De fato, essas formações continuadas ficam cada vez mais distantes do sentido ontológico da educação.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM JACAREZINHO (PR): PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÕES

Neste momento analisaremos a formação continuada ofertada aos(as) professores(as) do município de Jacarezinho (PR) para a implementação do Referencial Curricular do Paraná (RCPR). O município de Jacarezinho é considerado a capital estudantil da região. A cidade possui um campus da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), que oferta cursos de licenciatura em História, Biologia, Matemática, Filosofia, Educação Física e Pedagogia, além de cursos de bacharelado em Fisioterapia, Odontologia e Direito. Além disso, o município ainda conta com um campo do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Buscaremos correlacionar esta formação com a perspectiva elencada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A busca por dados para a investigação partiu de uma análise documental, com o próprio documento do RCPR, em *sites* como: “Escola Digital: Vídeos sobre a BNCC e o Referencial”; e “Secretaria de Estado da Educação: Evento: Conexão Professor em Ação – anos iniciais do Ensino Fundamental – NRE Jacarezinho”. Também participou da formação continuada “Conexão Professor em Ação – anos iniciais do Ensino Fundamental”, em 2019, enquanto professora do 2.º ano do Ensino Fundamental I, com registro pessoal e certificado de conclusão do curso.

A princípio, o RCPR já estava alinhado e estruturado conforme a BNCC. A versão preliminar foi disponibilizada para que fossem realizados os estudos e análises. Desse modo, houve necessidade de organizar encontros presenciais para desenvolver as escritas colaborativas conforme o material *online* foi sendo compartilhado. Nesse sentido, os profissionais da educação que compunham os Núcleos Regionais de Educação da rede estadual de ensino exerciam o papel de interlocutores para as redes municipais.

Esse processo de participação dos professores e professoras em alguma etapa da elaboração de diretrizes já era uma premissa no estado do Paraná, que atendia aos direcionamentos da Organização das Nações para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Quanto à necessidade de democratização de países da América Latina, havia o entendimento de governos anteriores, que impuseram propostas curriculares, que a democratização da sociedade poderia passar pela maior participação dos professores na elaboração e implantação de diretrizes curriculares.

Nesse viés, clamar e divulgar que documentos curriculares são frutos da participação dos professores em sua elaboração passou a ser comum. Vimos esse movimento também na elaboração da BNCC e na implantação dos Referenciais Curriculares do Paraná, mas reforçando que essa participação é formal, isso fica claro ao atrelamento desta participação como parte das atividades de formação continuada, como percebemos nos direcionamentos dados pela SEED às Secretarias Municipais de Educação.

Após a elaboração do documento inicial, foi divulgada a versão *online* para consulta pública. Dessa maneira, a rede estadual de ensino foi incluída uma minuta como pauta da semana pedagógica e os municípios foram orientados a aplicarem essa mesma metodologia. No *site* “Escola digital professor” foram postados vídeos complementares, nomeados como “Vídeos gerais”, para que os responsáveis pelas formações continuadas do segundo semestre de 2018 repassem para os professores das redes estaduais e municipais. Dentre esses vídeos, um intitulava-se “BNCC – Base Nacional Comum Curricular”. Tratava-se de uma animação sobre o que é a BNCC, o seu processo de construção, sua efetivação nas escolas do Paraná e seu alinhamento com o RCPR.

Na sequência, foram postados os “Vídeos dos Componentes Curriculares”, que especificam todas as disciplinas da educação básica; e a versão preliminar do documento com o título “Referencial Curricular do Paraná - Em Ação”, pelo Conselho Estadual de Educação, com a Deliberação 03/2018, de 22 de novembro de 2018, já aprovado e com um espaço no *site* da SEED/PR para sugestões de educandos, professores, pais e funcionários. Foram contabilizadas “[...] 75.366 contribuições que envolveram todas as áreas do conhecimento” (Paraná, 2018, p. 36). O grupo responsável pela análise dessas contribuições foi formado por coordenadores e articuladores. A partir das leituras dessas

“contribuições”, foram utilizados os critérios de “aceite” e “não aceite”, para analisar e definir quais seriam anexadas e incorporadas à versão final. Na Figura 1, temos os critérios utilizados nesse processo.

Figura 1 – Critérios para não aceite das contribuições

Critérios para Não Aceite de Contribuições
Contribuições com alterações na BNCC
Contribuições que se referem a outra parte do texto
Solicitações de metodologias / referencial teórico / encaminhamentos
O que fere a legislação
Comentários sem sugestões de modificação
Comentário que revela incompreensão do proposto
Comentário que se refere a questões pedagógicas/estruturais (momento posterior da implementação do documento)
Comentário de rejeição, sem proposição ou contribuição ao documento
Cópia de outro documento, sem proposição de mudança
Proposição já contemplada no documento
Objetivo não adequado ao ano
Solicitação de exclusão, sem justificativa
Contribuição não está clara
Sugestão aceita em outra contribuição

Fonte: Paraná (2018).

9

Mais uma vez, os critérios se baseiam numa visão neoliberal da educação, tendo como fundamentação a BNCC. Após essa fase, o documento passou pela análise do Conselho Estadual de Educação do Paraná. A apresentação do Documento RCPR, publicada em 2018, foi elaborada por Cassiano R. Nascimento Ogliari, Coordenador Estadual da BNCC – CONSED/PR, e Marli Regina Fernandes da Silva, Coordenadora Estadual da BNCC – UNDIME/PR. Na introdução foram anexados os direitos de aprendizagem das crianças, que são contemplados na BNCC, na Constituição Federal de 1988, na Lei n.º 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9394) e também no Plano Nacional de Educação (PNE).

O RCPR explica o processo de contextualização para a construção do documento no Paraná, o sistema estadual de ensino, as demandas existentes e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Assim, compreende-se que as políticas governamentais fazem parte de um projeto educacional, nacional, estadual e municipal, para direcionar tanto a formação continuada de professores(as), quanto a formação que será ofertada aos(as) alunos(as). Com isso fortalecem a ideia de propor às secretarias uma base comum para a implementação de novos currículos.

Figura 2 – Princípios orientadores do RCPR



Fonte: Paraná (2018).

A partir desses princípios, a equipe escolar deveria adotar estratégias de acompanhamento individual e contínuo dos(as) alunos(as), repensar os diagnósticos a serem tomados, direcionando o trabalho pedagógico. No documento também são anexados os Direitos de Aprendizagem Geral da Educação Básica, que compõem a BNCC, conforme Parecer n.º 15/2017 da CNE/CP.

Figura 3 – Competências gerais para educação básica



Fonte: Paraná (2018).

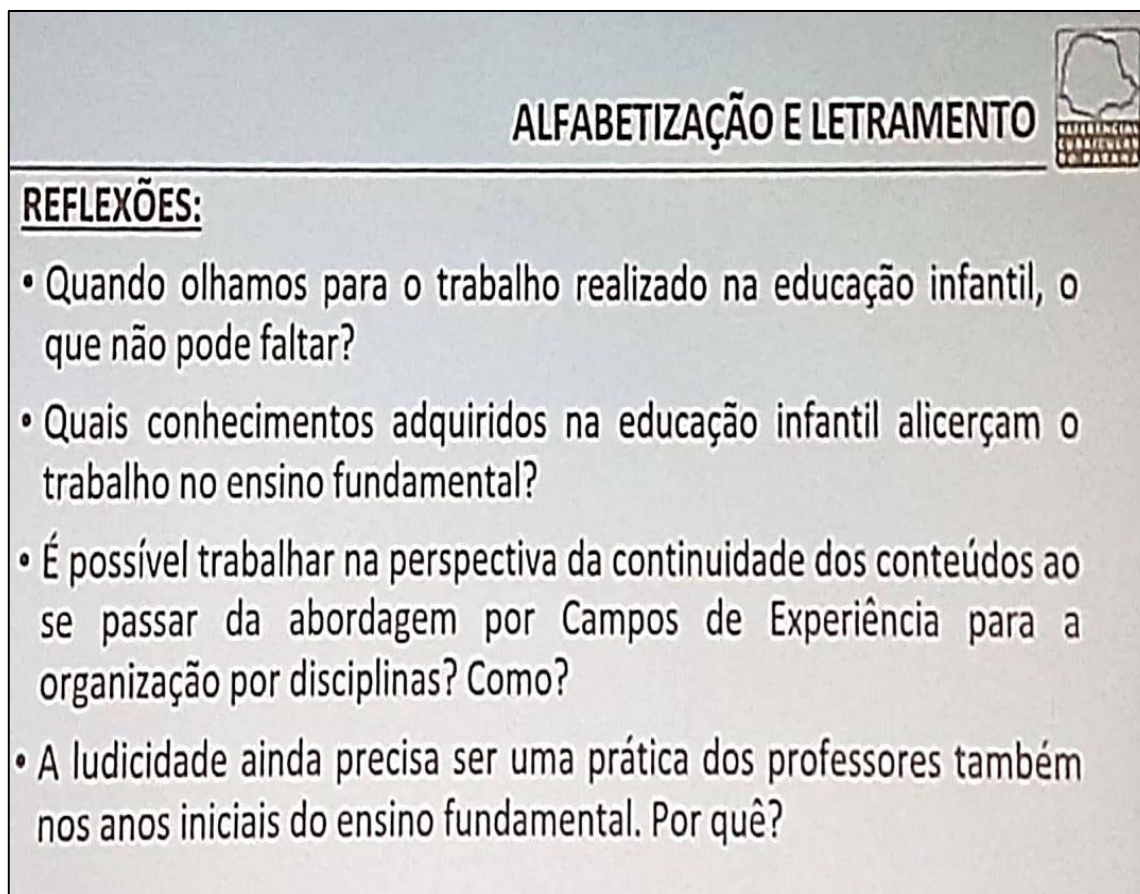
Ao considerar a conjuntura histórica que permeia a elaboração do RCPR, a capacitação e a orientação propostas para a participação dos(as) professores(as) e dos que contribuíram nesse processo foi bem direcionada, com uma participação limitada, visto que “[...] não resultou de participações democráticas, mas de uma imposição de interesses privados e de relações de poder” (Souza, 2022, p. 62). Esse processo que constrói uma falsa democracia é conduzido de forma que os sujeitos são convencidos de que atuam democraticamente.

Com isso, o papel político da participação dos professores, através de formações continuadas e também da comunidade escolar, é reduzido e contribui para a legitimação de uma gestão democrática enganosa que consolida o fortalecimento da gestão gerencial e limitada ao aspecto financeiro e aquém dos debates condizentes com os fundamentos democráticos. O RCPR foi consolidado no ano de 2019, com a versão final encaminhada ao Conselho Estadual de Educação que, após as análises, emitiu um parecer normativo favorável à reorganização do currículo, de modo que, a partir de 2020, o documento tornou-se referência em todo o estado do Paraná.

No segundo semestre do ano de 2019, o Governo do Estado do Paraná – SEED/PR, em parceria com o NRE de Jacarezinho, propuseram a formação continuada

para a implementação do RCPR. Desde 2020, conforme mencionado, passaria a ser obrigatório o planejamento das aulas e a sequência de atividades de acordo com este documento. O início da formação continuada foi agendado para o dia 01 de outubro de 2019, de forma presencial. Para a realização das atividades práticas, os professores foram divididos em grupos. No encontro, os professores deveriam produzir cartazes como atividade prática. Também foi apresentada a forma como os planos de aula deveriam ser elaborados a partir de então, em consonância com o RCPR. Nas Figuras 4 e 5 vemos exemplos de como foram propostas as atividades no decorrer do encontro.

Figura 4 – Foto de slide utilizado na Formação Continuada



Fonte: elaborado pelas autoras.

Figura 5 – Foto da atividade realizada pelo grupo de professores(as) durante o encontro

 CONEXÃO PROFESSOR <i>em Ação</i> Plano de Aula(s)	Autor(es):	
	Ano/Série: 12 Ano	
Número de Aulas: 5 aulas		
Objetivos: (EF01CI03) - Reconhecer a importância dos alimentos para a saúde do corpo, compreendendo que uma alimentação saudável depende de uma dieta equilibrada em termos de variedade, qualidade e quantidade de nutrientes.	Conteúdos: Hábitos alimentares e higiene	
Encaminhamentos metodológicos e recursos: - Roda de conversa sobre alimentação e hábitos de higiene, resgatando os conhecimentos prévios dos alunos; - Pesquisa através de panfletos de mercado e embalagens, para saber o que os alunos gostam de comer e os produtos de higiene pessoal que costumam usar; - Atividades diversificadas de fixação para o registro do aluno; - Confecção de cartazes coletivos; - Jogo de frutas, trabalhando a importância da higienização das mesmas e seus valores nutricionais.		
Avaliação: Diagnóstica e através participação e interação dos alunos durante as atividades.	Referências: Referencial Curricular do Paraná.	

Fonte: registrado pelas autoras.

Desse modo, a continuação da formação foi feita à distância, com a disponibilização de 6 módulos de materiais, totalizando a carga horária de 22h. O curso foi através do site da SEED/PR, “Conexão Professor em Ação – anos iniciais do Ensino Fundamental”. O mesmo era composto por fóruns a serem respondidos e materiais de estudos com os conteúdos das disciplinas específicas pautados nos componentes curriculares do RCPR. Nesse viés, a avaliação foi realizada através de questões de múltipla escolha sobre os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. Como finalização das etapas, os(as) cursistas deveriam elaborar um plano de aula, postar no fórum e executá-lo em sala de aula. Tendo concluído todas as etapas, os(as) professores(as) receberam a certificação com a carga horária de 30 horas.

4 CONCLUSÃO

No estado do Paraná, a exemplo do Brasil, desde a década de 1990 vemos as recomendações influenciadas por organismos econômicos, Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento e do Banco Interamericano de Desenvolvimento agirem sobre a formação continuada de professores(as), que com um verniz de discurso da participação e democratização da educação, advindos de relatórios de grupos ligados ao setor educacional, acabam por vincular a formação continuada de professores aos projetos de implantação curricular, fortalecendo a formação em serviço em detrimento de uma formação ancorada na escolha do professor, em uma formação sistematizada e em programas de pós-graduações que representam a diversidade teórica-metodológica que fundamentam conhecimentos necessários à educação.

Quando a escola e o ensino são pensados e estruturados a partir de uma visão neoliberal, a concepção de participação, como uma das bases imprescindíveis para a democracia, perde a sua configuração de compromisso social e político. Dissipa-se a concepção de assegurar uma educação voltada para possibilitar uma formação continuada de professores a partir de um desenvolvimento intelectual, consciente e visando a participação mais efetiva dos professores nesse processo. Para Gramsci (2004), embora a escola apresente-se como democrática, a formação que é proposta por uma classe dominante não é uma formação que visa contemplar aos interesses da classe trabalhadora.

[...] verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático (Gramsci, 2004, p. 49).

Em contraponto a esse tipo de formação, Gramsci (2004) considera que um processo de formação orgânico do professor deve ir ao encontro do sentido unitário e criativo da escola pública. Nessa perspectiva, a formação de professores deve ser orientada por um processo formativo e pela filosofia da *práxis*, já que “[...] é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis” (Saviani, 2011, p. 120). A busca é por superar e ter a consciência do lugar que a classe trabalhadora ocupa no mundo, para formar alunos(as) que visem a transformação social e para que as desigualdades não sejam silenciadas.

Dessa forma, a formação continuada oferecida aos professores do município de Jacarezinho/PR alinhou-se aos princípios que orientam a educação no Paraná e no Brasil, de modo geral, os quais são fortemente marcados pela atuação de organismos internacionais. Não houve, desse modo, condições necessárias para que a escola e o ensino, em toda a sua complexidade, fossem analisados de maneira crítica e aprofundada.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Carta da ANFOPE na ANPEd 2021. **Formação em Movimento**, Niterói, v. 3, n. 7, p. 1053-1055, edição especial, 2021.

ANPEd. **Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que define 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)**. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-contradesqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 28 abr. 2026.

AURELIANO, F. E. B. S.; SILVA JÚNIOR, L. C. C. A política de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a aprendizagem dos alfabetizadores cursistas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 600-621, maio/ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2017**. Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: MEC/CNE, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

GATTI, B. A. Análise das políticas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 56-70, jan./abr. 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

MIGUEL, M. E. B.; VIEIRA, A. M. D. P. As políticas educacionais e a formação continuada do professor. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, p. 127-141, set. 2008.

MUNHOZ, M.; KOVALICZN, R. A formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná, nos governos Lerner e Requião: semelhanças e diferenças perceptíveis. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1.; SEMANA DA PEDAGOGIA**, 20., 2008, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2008.

NOMA, A. K. História das políticas educacionais para a América Latina e o Caribe: o Projeto Principal de Educação (1980-2000). In: AZEVEDO, M. L. N. de; LARA, A. M. de B. (org.). **Políticas para a educação:** análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011. p. 105-133.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/PR nº 03/2018.** Institui o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações. Curitiba: CEE/PR, 2018.

RUBIM, C. A. E. **Formação de professores:** conteúdos de textos disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2009-2015). 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

SOUZA, S. N. **O projeto de sociedade da BNCC:** uma análise do componente curricular de língua portuguesa na etapa do ensino médio. 2022. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Jacarezinho, Jacarezinho, 2022.

Recebido em: 3 jun. 2026.

Aceito em: 11 jun. 2026.