UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

ALEXANDRE NOGUEIRA DA SILVA

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ: ESTUDO DA META 16 DO PNE 2014-2024

CURITIBA

2021

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

ALEXANDRE NOGUEIRA DA SILVA

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ: ESTUDO DA META 16 DO PNE 2014-2024

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Josélia Schwanka Salomé

CURITIBA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca “Sydnei Antonio Rangel Santos”
Universidade Tuiuti do Paraná

S586 Silva, Alexandre Nogueira da.
Políticas de formação continuada de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no Paraná: estudo da meta 16 do PNE 2014-2024/ Alexandre Nogueira da Silva; orientadora Profª. Drª. Josélia Schwanka Salomé
94f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

1. Formação Continuada de Professores. 2. Pedagogia Histórico-Crítica. 3. Plano Nacional de Educação PNE (2014-2023) Meta 16. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370.71098162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

ALEXANDRE NOGUEIRA DA SILVA

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ: ESTUDO DA META 16 DO PNE 2014-2024

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientadora Professora Doutora Josélia Schwanka Salomé
Universidade Tuiuti do Paraná

Professor Doutor Renato Torres
Universidade Estadual do Paraná

Professora Doutora Rita de Cássia Gonçalves Universidade Tuiuti do Paraná

Curitiba, 07 de abril de 2021.

A todos os professores que entregam em contribuição o seu trabalho a inspirar valorização de si mesmo.

AGRADECIMENTOS

À minha gratidão:

Especialmente a minha orientadora, Professora Doutora Josélia Schwanka Salomé, pela sensibilidade concebendo um diálogo ativo a abrir caminho para outras visões e perspectivas. Grato em conhecer expressa humanidade. Uma vez que se aplica com atenção na convivência afetuosa, como também não interrompeu meu trabalho de produção e possibilitou-me ser criador desta obra. Meu extraordinário apreço de poder compartilhar dos seus escritos e, não posso expressar a afeição primorosa de ter sido seu orientando.

À minha companheira, Raquel, pelo amor, pela confiança, pelo respeito e pelo incentivo dedicado durante todos esses anos, pelo apoio pessoal e profissional. E, nossas filhas muito amadas, Maria Eduarda e Ana Carolina pelos momentos de enorme alegria, grandes debatedoras e estudiosas, prossigam neste caminho minhas lindas.

Aos queridos professores e colegas do curso de mestrado e doutorado em educação da UTP pelo caráter oportuno aos estudos e trabalho coletivo. Meus agradecimentos pela confiabilidade, ternura, e compromisso encorajador.

"[...] só se aprende, de fato, quando se adquire um habitus, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza."
(SAVIANI, 2013a, p. 19)

RESUMO

A pesquisa realizada na forma de dissertação tem como objeto de estudo as Políticas de Formação Continuada de Professores para os anos Iniciais do ensino Fundamental do Paraná: Estudo da meta 16 do PNE (2014-2024). Insere-se na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. É corrente a asseveração com a qual professores carecem do instrumento a propiciarem o refinamento do processo no trabalho educativo. Todavia, para averiguar a qualidade do que é possível de satisfação, configura-se aqui a problemática desta dissertação: Que Política de Estado foi criada no período de 2009 até 2016 para a efetivação das Políticas de Formação Continuada de Professores nos anos Iniciais do ensino Fundamental no Paraná? O objetivo geral é discutir as Políticas de Formação Continuada de Professores para os anos Iniciais do ensino Fundamental no Paraná, com enfoque da meta 16 no (PNE 2014-2024). Das ações específicas correspondem analisar a formação de professores no quadro das tendências pedagógicas no Brasil; discutir o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e formação de professores; e explicitar a formação de professores no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) no Paraná. Neste deslindar, não só a pesquisa busca validade explicativa no objeto das categorias iniciais como contradição, hegemonia e totalidade, sendo de caráter descritivo, documental e cunho qualitativo, bem como referendada nas obras dos autores: Candau, Cury, Dourado, Duarte, Gatti, Libâneo, Nóvoa, Saviani e Weber. Trata-se de uma pesquisa orientada na perspectiva teórico-metodológica na vertente do materialismo histórico-dialético, considerada por seus fundadores Marx e Engels como a teoria da história, quer dizer, busca na concreticidade com a qual a história se produz maneira de viver que resulta das circunstâncias em que cada indivíduo se encontra, mas também trará para o debate a contribuir sobre a questão política dos professores na formação continuada. Os resultados possibilitam apontar a ausência de uma política de Estado cujo sistema nacional de educação privilegie o ofício de mestre, com efeito, suscite o ser político dos professores, para que possam atuar identificando nas correlações de forças as imbricações presentes na política educacional e sociedade.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Pedagogia Histórico-Crítica. Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024) Meta 16.

ABSTRACT

The research carried out in the form of a dissertation has as its object of study the Policies of Continuing Education of Teachers for the Early Years of Elementary Education in Paraná: Study of the PNE goal 16 (2014-2024). It is part of the Public Policies and Education Management Research Line of the Graduate Program in Education at the Tuiuti University of Paraná. The assertion with which teachers lack the instrument to promote the refinement of the process in educational work is common. However, in order to ascertain the quality of what is possible for satisfaction, the problem of this dissertation is configured here: That State Policy was created in the period from 2009 to 2016 for the effectiveness of the Policies of Continuing Education of Teachers in the Early Years of Elementary School in Paraná? The general objective is to discuss the Policies for the Continuing Education of Teachers for the Early Years of Elementary Education in Paraná, focusing on goal 16 in (PNE 2014-2024). Specific actions include analyzing teacher education in the contexto of pedagogical trends in Brazil; discuss the National Education Plan (PNE 2014-2024) and teacher training; and explaining the training of teachers in the National Education Plan (PNE 2014-2024) in Paraná. In this unraveling, not only does the search seek explanatory validity in the object of the initial categories such as contradiction, hegemony and totality, being of a descriptive, documentar and qualitative nature, as well as endorsed in the Works of the authors: Candau, Cury, Dourado, Duarte, Gatti, Libâneo, Nóvoa, Saviani and Weber. It is a research oriented in the theoretical-methodological perspective in terms of historical-dialectical materialism, considered by its founders Marx and Engels as the theory of history, that is, it seeks in the concreteness with which history is produced a way of living that it results from the circumstances in which each individual finds itself, but it will also bring to the debate to contribute on the political issue of teachers in continuing education. The results make it possible to point out the absence of a State policy whose national education system privileges the profession of máster, in effect, arouses the political being of teachers, so that they can act by identifying in the correlations of forces the imbrications presente in educational policy and society.

Keywords: Continuing Teacher Education. Historical-Critical Pedagogy. National Education Plan PNE (2014-2024) Goal 16.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PERÍODO DE GOVERNO DOS EX-GOVERNADORES, ROBERTO REQUIÃO DE MELLO E SILVA; CARLOS ALBERTO RICHA..... 74

QUADRO 2 – META 16 DO PNE (2014-2024) E DO PEE/PR (2015-2025)..... 79

QUADRO 3 – INDICADORES 16A E 16B..... 80

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DOCENTES COM PÓS-GRADUAÇÃO..... 77

TABELA 2 – INDICADORES 16A E 16B..... 79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

Art. – Artigo

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONEDS – Congressos Nacionais de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IES – Instituto de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE/PR – Programa Desenvolvimento Educacional

PEE/PR – Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná

PISA – Programme for International Student Assessment

PNE – Plano Nacional de Educação

p.p. – Pontos percentuais

PSD – Partido Social Democrático

PT – Partido dos Trabalhadores

SEED/PR – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDN – União Democrática Nacional

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 11
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CAMBIANTES PEDAGOGIAS NO BRASIL..... 15
1.1 EDUCAÇÃO, EMBRIÃO DO SER POLÍTICO..... 16
1.2 DO RATIFICADO SISTEMA EDUCACIONAL À EFETIVÁVEL ESCOLA DE QUALIDADE..... 19
1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A GUISA DOS CINCO MOMENTOS NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA..... 23
1.4 PEDAGOGIAS, CALQUES NA FORMAÇÃO HUMANA..... 27
1.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ACUIDADE NO PÁLIO DESCONHECIDO..... 38
2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, LIAMES DO SÉCULO XX NO ALVOR DO SÉCULO XXI 48
2.1 PROÊMIO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE) A ABERTURA DO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024) META 16..... 54
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, VIVENTE LUTA INDELÉVEL..... 67
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) NO PARANÁ..... 71
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DESEJÁVEL VALOR PERENE..... 73
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 82
REFERÊNCIAS..... 85

INTRODUÇÃO

É corrente a asseveração com a qual professores carecem do instrumento a propiciarem o refinamento do processo no trabalho educativo. A valer deixar de buscar o método do conhecimento na pretensão à exatidão, conquanto conhecer a maneira de agir com a qual torna o conhecimento reflexivo na construção do saber, antecedência esta, cujo sistema nacional de educação privilegie o ofício de mestre.

A via para esta consolidação é através da política de Estado.

Para falar da realidade deve-se evidenciá-la, isto é, expor a nu os problemas. Mais, ao ouvi-la, é precioso estar atento a identificar nas correlações que se encontram imbricado. Nisto reside estudos propostos, participados na Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-graduação de mestrado e doutorado em educação da Universidade Tuiuti do Paraná, que esta pesquisa lançou-se na observação cuidadosa e detalhada sobre a formação continuada de professores.

A pesquisa fornece sustentação, e ao deslindar às referências, o trabalho de conduzir o conhecimento se faz desenhar na abertura de comunicar-se. Logo, a simultaneidade, educação, formação humana passa por estar entre o compromisso, a responsabilidade, o pensar coletivo.

É este pensar coletivo que impele meu desejoso ato de contribuição a envidar no embate das políticas educacionais que grosso modo são combalidas pela empáfia que aduba o engessamento político.

Quando nos oportunizamos e investimos a devida atenção à história da educação brasileira, e de maneira idêntica a formação de professores, mormente a continuada, notou-se de modo gradiente a subtração do sistema de educação nacional. Uma vez que existe consonância da prática de remendo, artimanha do capitalismo jorrada no trato com a educação.

Por este, e, exclusivamente este modo de tratar a educação que não deve ser consentido pela classe trabalhadora de professores e professoras. Aliás, é fortalecermos o nosso consciente político. E, o fato de não consentir, significa que tal classe não dormita. Assim sendo, pertencentes a esta classe, os professores têm de afinarem a qualidade sonora a partir do diapasão cunhada em políticas de formação contínua, para que se tornem cada vez mais baluartes.

Dessa maneira o propósito de ensinar e a inseparável qualidade do ensino perpassa merecidamente através da aplicação de investimento. Então, é buscar incansavelmente a melhoria do todo no processo de formação.

Tais ponderações inculcarão no trasladar de governos de direita, de esquerda e ditatorial. Ora, qualificar, valorizar corresponde a ações juntas de efetivo feito educacional.

Esta dissertação trata das Políticas de Formação Continuada de Professores para os anos Iniciais do ensino Fundamental no Paraná, com enfoque da meta 16 no Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024.

A razão apresenta-se concernente a meta que corresponde à formação continuada de professores, que é a meta 16 do PNE vigente, que já se aproxima de seu curso final. Haja vista é oportuno buscar explicitar que avanços ocorreram ou não para com os professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

A saber, este assunto formação continuada de professores, é de muito proeminente e inesgotável, por certo falar de professores, formação, continuidade do trabalho educativo é ser viçoso. Ademais, é legitimar profissionais nas questões políticas, afirmo, ao pesquisador cabe-lhe à investigação meticulosa na totalidade da natureza humana.

A tal finalidade aponta seu objetivo geral do presente estudo em discutir as Políticas de Formação Continuada de Professores para os anos Iniciais do ensino Fundamental no Paraná, com enfoque da meta 16 no PNE 2014-2024.

Das ações específicas correspondem analisar a formação de professores no quadro das tendências pedagógicas no Brasil; discutir o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e formação de professores; e explicitar a formação de professores no Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024 no Paraná.

Todavia, para averiguar a qualidade do que é possível de satisfação destes objetivos, configura-se aqui a problemática desta dissertação: que Política de Estado foi criada no período de 2009 até 2016 para a efetivação das Políticas de Formação Continuada de Professores nos anos Iniciais do ensino Fundamental no Paraná?

O período sobreposto no problema da pesquisa é em virtude de desvendar as ações nos governos de Roberto Requião de Mello e Silva e o também Carlos Alberto Richa.

Tem por objeto um tema que pretende corporificar no âmbito pedagógico a continuidade da ação política dos professores. Agregam-se no objetivo geral os

seguintes capítulos apontados: o primeiro considera a relevância de analisar a formação de professores nas teorias da educação no Brasil – pedagogia tradicional – pedagogia nova – pedagogia tecnicista –, teorias que coexistem para a manutenção da sociedade em seu conjunto. Por certo, para firmar uma sociedade de mudança apresenta-se à pedagogia histórico-crítica, orientação que pode ser definida como teoria revolucionária.

Para o primeiro capítulo que traz como título “Formação de Professores, Cambiantes Pedagogias no Brasil”, elegeu-se a teoria e os escritos de Saviani. Embora, a contribuição da pedagogia libertadora para a educação, um dos instrumentos para a descoberta crítica formulada por Paulo Freire, a opção foi pelo materialismo histórico-dialético.

A energia do ato de discutir traz no segundo capítulo o Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024 e formação de professores. Como também a ideia de Plano pela primeira vez mencionada, ademais, acompanhado das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a primeira Lei n. 4.024/61 e a atual 9.394/96, pormenorizadas com muito embate político a partir do século XX aos dias de hoje.

Por fim, o terceiro capítulo explicitará o que de consistência o Estado do Paraná ofereceu de políticas de formação continuada de professores no período de 2009 até 2016.

Neste deslindar, não só a pesquisa busca validade explicativa no objeto das categorias iniciais como contradição, hegemonia e totalidade, sendo de caráter descritivo, documental e cunho qualitativo, bem como referendada nas obras dos autores: Candau, Cury, Duarte, Gatti, Libâneo, Nóvoa, Saviani e Weber.

Estas essenciais literaturas fundamentam a análise, a importância da política na formação de professores, como também revelam o que está efetivado e o que ainda não avançou na meta 16 fixada no PNE 2014-2024.

De incômodo excessivo a tenacidade perquirirá a formação de professores no quadro das tendências pedagógicas no Brasil. Do mesmo modo a alinhar o embasamento inicial para então prosseguir nos demais intentos.

Sem dúvida a decisão elevou-se para acalorar o debate a partir da meta 16 do Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024 e a efetivação sob o ponto de vista das Políticas de Formação Continuada de Professores para os anos Iniciais do

ensino Fundamental no Paraná com a qual delimita entre 2009 até 2016 no enfoque do PNE 2014-2024.

Na tomada de levantamento[1], o assunto formação continuada de professores exibe alguns resultados. Produções de teses, dissertações percorrem este tema de modo acentuado para atender um problema interno de aprendizagem que acontece na sala de aula entre professor e aluno.

A formação continuada de professores deve proceder com um caráter político e crítico, quer dizer, a efetiva práxis dos professores no trabalho educativo.

Todavia, o que se verificou, por exemplo, nas fontes de catálogo de teses da capes, periódicos da capes, que, há uma concentração na formação continuada de professores em dizer respeito a letramento e alfabetização; jogos na compreensão da matemática; filosofia do jiu jitsu; aula de ciências diferenciada etc,. Isto é, o eixo teórico que é permeado nestes trabalhos apresenta barreiras a superar, pois, não fecunda criticidade nos professores.

A perspectiva teórico-metodológica desta dissertação não só se debruça na vertente do materialismo histórico-dialético, considerada por seus fundadores Marx e Engels como a teoria da história, quer dizer, busca na concreticidade com a qual a história se produz maneira de viver que resulta das circunstâncias em que cada indivíduo se encontra, mas também trará para o debate a contribuir sobre a questão política dos professores na formação continuada.

Ademais, versa na pedagogia histórico-crítica, a saber, a própria práxis.

---

[1] Disponibilizados no banco de teses da Capes e nas revistas científicas da área da educação:
1) http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/
2) www.periodicos.capes.gov.br
3) bdtd.ibict.br/vufind
4) https://tede.utp.br/jspui
5) http://utp.br/biblioteca/tede
6) Scielo
7) Google acadêmico
8) www.capes.gov.br

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CAMBIANTES PEDAGOGIAS NO BRASIL

"[...] não é possível chegar à compreensão dialética do todo,
isto é, como um conjunto dinâmico que se movimenta
pela ação e reação de seus múltiplos aspectos
sem a mediação da análise que possibilita identificar
os vários elementos que formam o todo."
(SAVIANI, 2017, p. 714)

A educação no processo da formação humana tem valor dado a dois aspectos. O primeiro consiste na transmissão oferecida à geração jovem pela geração adulta, de muito, o segundo, na ação criadora com a qual o indivíduo nutre-se de atitude consciente e civilizada. No entender de Duarte (2008, p. 30):

> Cada nova geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações.

Com efeito, o gênero humano, por parte, vivia nas árvores, permanecia nos locais de origem; frutos e raízes o sustentavam; faziam da linguagem articulada à base do progresso; não só, aproveita o peixe por meio do fogo; surgia à caça e fazia-se uso do arco e flecha; por certo, a invenção brota da vivência da mente aprimorada (ENGELS, 2017, p. 31-35).

A história da humanidade acontece na sucessão de mudanças do protagonismo humano. De acordo com Saviani (2013a, p. 11) "diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência".

De certo, essa atividade humana passa a ser objeto de apropriação, quer dizer, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou, assim, "gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim" (DUARTE, 2013, p. 27).

Haja vista, o movimento num determinado espaço conhecido ou experimentado peculiarmente à natureza humana, "é galgado pelos próprios seres humanos em seus processos produtivos e reprodutivos diários – individuais e coletivo-sociais" (ANTUNES, 2018, p. 126).

Ora, a educação sedimenta à formação do ser humano "a atividade vital consciente" (MARX, 2004, p. 84), "atividade orientada a um fim" (MARX, 2017, p.

261). Uma vez que a indolência não conjugará ser o feitio na vida social, tanto que se originam sérios atrasos na formação do indivíduo, como também da coletividade, este último que está acima do interesse pessoal.

1.1 EDUCAÇÃO, EMBRIÃO DO SER POLÍTICO

Ter em mente a educação[2] é pensar no processo contínuo de ações e influências a desenvolver e, cultivar a mudança na sociedade. Por conseguinte é prática social transformadora em todas as instâncias. No dizer de Saviani (2013d, p. 44) “é a partir do conhecimento da realidade humana que podemos entender o problema dos valores”. Em contraste, a educação inconsciente é um gládio aos pares. Do ponto de vista de Salomé (2016, p. 45):

> [...] numa sociedade automatizada, para a qual importa a aparência do ter, a educação significa um produto ou um serviço prestado por uma escola voltada à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Aquele que não se enquadrar nos critérios do cálculo e da utilidade está descartado, pois a sociedade regida pela razão instrumental valoriza, primordialmente, a técnica, a eficácia e os lucros, em detrimento da formação humana integral.

De fato, tal sociedade é a que empreende todo o tempo, de tal forma a enxergar oportunidades nos vários nichos como, por exemplo, na educação. Mais e mais propicia campo aberto para disseminação de modismos através do mando e desmando e, na fronteira sem hesitar, a importância do fator econômico.

Como resultado, este sinal põe a vigorar na relação de desprezo à educação para todos, ao passo que se encontra esta sociedade de mercado abraçada consigo mesma na intenção de satisfazer seus negócios. Afirma Libâneo (2010, p. 28) “Essas transformações levam à novos sistemas de organização do trabalho, mudança no perfil profissional que acabam afetando os sistemas de ensino”.

Veja, é fator preocupante não aparecer à formação humana como sendo relevante num projeto de humanização a sociedade sem classes, isso tem revelado que “as transformações na educação decorrem de necessidades e exigências geradas pela competitividade das instituições capitalistas” (LIBÂNEO, 2010, p. 28).

---

[2] [...] o conceito aponta a origem latina de dois termos: *educare* (alimentar, cuidar, criar, referido tanto às plantas, aos animais, como às crianças); *educere* (tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado) (LIBÂNEO, 2010, p. 72).

Bem como, humanizar-se a estar sob o mando de outro, por certo tal linguagem vem sendo permeada entre os indivíduos como uma chaga – capricho do capital – “um caráter economicista, tecnocrático e expoliador (*sic*), diante ao conhecimento e à formação” (LIBÂNEO, 2010, p. 28).

Uma vez que na sociedade de divisão de classes “o povo não quer ser mandado nem oprimido pelos poderosos e os poderosos desejam governar e oprimir o povo” (MACHIAVELLI, 2017, p. 49), nisto tem reafirmação por Marx (2008a, p. 10):

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

Ou seja, não tematiza a educação com a qual engloba os indivíduos, na opinião de Chauí (2009, p. 30) “o mundo moderno desconhece a comunidade: o modo de produção capitalista dá origem à sociedade, cuja marca primeira é a existência de indivíduos separados uns dos outros por seus interesses e desejos. Sociedade significa isolamento, fragmentação de seus membros”, do mesmo modo como não é fundada a política horizontalmente.

Aliás, a sociedade subalterna não compreenderá tal fenômeno se agir no estado lenitivo, ora, a escassez de conhecimento e a vida passiva acompanhará o féretro. Como caracteriza Schlesener (2016, p. 94):

> As classes dominantes, em cada momento histórico, se apropriam do passado cultural para consolidar seu poder e essa apropriação passa pelo domínio da linguagem. A necessidade crítica em seus defeitos políticos exige a explicitação e aprofundamento do conceito de hegemonia enquanto dominação sedimentada pela formação continuada do consenso, que se consolida por meio da difusão de um pensamento homogêneo, que acaba por relegar as classes trabalhadoras a uma situação de subalternidade e submissão. Essa questão se torna fundamental no enfrentamento político, visto que a fragilidade dos vencidos também se sedimenta no fato que não possuem clareza de sua própria história e dos motivos de seus fracassos, porque não possuem uma narrativa organizada que evidencie suas lutas e interesses de classe; a história que conhecem e que tomam como verdadeira é sempre a história da perspectiva dos vencedores.

De mais a mais, não tem apreciação o discurso argucioso a cada conjuntura da história, só para exemplificar, os lemas e predições, o que estão em evidência, se

é, o professor transmissor; professor técnico em educação; professor educador; professor pesquisador; professor pesquisador-reflexivo e assim por diante.

Uma crítica cabal é feita por Marx (2011, p. 25-26) “tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história”. Isto é, utiliza-se da política ramificada no argumento falacioso a justificar o que não se pode ser justificado – as incongruentes práticas. Saviani (2009a, p. 154) ao tecer uma crítica à classe política é assertivo: “ou assumimos essa proposta ou devemos deixar cair a máscara e parar de pronunciar discursos grandiloquentes sobre educação, em flagrante contradição com uma prática que nega cinicamente os discursos proferidos.”

A fala que não se verbaliza é uma prática que não se vivificou, com efeito, vive-se claudicante muitas vezes. Dias (2012, p. 10) explicita seus pressupostos:

> Devemos proceder à análise concreta de situações concretas. Fazer política é distinto de fazer ideologia. Esta é necessária na perspectiva daquela, mas, seguramente, não nos basta declamar os versos satânicos ou os salmos, os célebres textos que falam sobre tudo e não nos ajudam em nada. Teoria não fecundada pela prática é o equivalente de uma prática sem teoria. A cegueira nos conduz à derrota.

O ato político projeta à condição superior do todo requerida da peleja ininterrupta, precisa, de ajustes para que a totalidade exista no desenvolvimento. Como observa Pereira (2009, p. 130):

> Efetivamente o mundo, hoje, apresenta-se complexo. A produção de informações, sua disponibilização em redes, frequentemente, nos deixa confusos. É preciso ‘lê-las’ com ‘ instrumentos’ que possibilitem o desvelar dos sentidos, dos interesses que nelas estão contidas, mas que não se revelam claramente.

Porquanto, cada categoria da sociedade possui sua determinada política a conceber as bases nos ideais. Chaui (2008, p. 345) exemplifica “política universitária, política da escola, política do hospital, política da empresa, política sindical”. Aliás, fixa-se um norte com ações específicas correlacionadas por integrante e setor.

Com efeito, a política confere na expressão *pólis* a remeter à ideia de cidade, de comunidade organizada onde os cidadãos são protagonistas. A palavra grega

politikós, designa tudo que é próprio da política – *politiké*; o termo grego *pólis*, de onde vem política, se estende no latim *civitas,* originário do processo de educação (GIOVANNI; NOGUEIRA, 2018, p. 703).

Logo, política é toda a ação do indivíduo nas relações sociais para o benefício coletivo.

Tal atributo da sociedade civilizada de acordo com Engels (2017, p. 198) consiste "Aquilo que é feito e utilizado em comum é de propriedade comum, portanto, e somente aqui vamos encontrar 'a propriedade fruto do trabalho pessoal'", com a qual para a sociedade capitalista que identifica oportunidades, o espaço cavado para ser preenchido com o recheio empreendedor de uma falsa generosidade ao avanço econômico, tem aqui o seu mote.

Por isso, a política atuante mostra as intenções de comando, sem dúvida reverbera a contradição na sociedade de classes, pois "na nossa sociedade, a educação é sempre um ato político", quer dizer, a escola de qualidade abarca no contínuo do processo a politização que educa o indivíduo (SAVIANI, 2018, p. xi).

A educação como também a política são partes num todo uníssono para o bem comum. Ou seja, são correspondentes face a face na histórica vida humana, no valor humano, medrado na prática humanizada de pleno ato cooperativo.

Em suma, corroboram que a emancipação do indivíduo a advir da intrínseca natureza de uma classe, a trabalhadora, esta assumindo relações de reciprocidade.

1.2 DO RATIFICADO SISTEMA EDUCACIONAL À REALIZÁVEL ESCOLA DE QUALIDADE

No processo de mudança parte da ação humana, estruturar, organizar, determinar transformação continuamente. Saviani (2017, p.1) enfatiza que "o homem é um ser-em-situação, dotado de consciência e liberdade, agindo no mundo, com o mundo e sobre o mundo". Assim, é proceder com a nítida condição dialética, "os que assim não pensam se perfilam num presentismo (*sic*) que desconsidera a história como instrumento de busca da verdade" (PEREIRA, 2010, p. 22).

Nisto procede ao primoroso ato de reconhecer a formação de professores, as políticas educacionais a impelir o eixo teórico. Na opinião de Libâneo (1998, p. 76) "Os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à

globalização da sociedade, à mudança dos processos de produção e suas consequências na educação, trazem novas exigências à formação de professores".

Entretanto, ocorre-se a não continuidade de programas e a carência de oferta de políticas a consolidar o corpo docente. Em outros termos, é um olhar vazio à formação de professores e a "necessidade de construção de um projeto de formação que defina princípios, estruture atividades e proponha formas de avaliação tendo em vista o perfil do profissional que se pretende formar" (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 177-178).

Sendo assim, se o ponto fulcral contiver o perfil do profissional que se pretende formar, concluímos o pressuposto que exista de fato o sistema educacional. Portanto, é imperioso conhecer o que Höfling (2001, p. 30) denomina de 'questões de fundo' – isto é, "as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados".

Pois bem, almeja-se o melhor, perpetuamente. As Políticas públicas têm consideráveis valores, o que não se pode é torná-las torpe, posto que sejam chamadilhos, rótulos e, mormente anúncios de governo suscetível de ser destruído. Sob o mesmo ponto de vista, as políticas sociais são conquistas penosas oriundas das lutas da classe trabalhadora. Isto está de acordo com o que foi aludido por Höfling (2001, p. 31):

> As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. Nesses termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social.

Quiçá, algumas das razões pelas quais a formação do professor se apresenta fragmentada, é a existência que se põe em dúvida de um Sistema Nacional de Educação. A observação de Saviani (2012a, p. 2) é pertinente:

> Tal pressuposto se assentava na constatação de que a tônica das críticas à educação brasileira formuladas *inclusive e de modo especial* pelos próprios educadores, estava na importação e na improvisação. Ou seja: todas as soluções apresentadas até hoje, salvo raras exceções, foram ou transplantadas, sem levar em conta as exigências reais da situação, ou improvisadas, o que se caracteriza pela falta de planejamento, que cada vez

> mais enfraquece as esperanças depositadas na educação. Ora, se a educação brasileira se baseia em 'teorias', métodos e técnicas importados ou improvisados, isto significa que o Brasil não tem *sistema educacional*.

Isto é, Estados e municípios correspondem cada qual um sistema de ensino. Uma crítica nesse sentido é feita por Oliveira (*apud* SCHEIBE, 2010, p. 984) "Há professores federais, estaduais e municipais; professores concursados e não concursados; professores urbanos e rurais; professores das redes pública e particular e das redes patronais profissionais (Sistema S); e professores titulados e sem titulação". Visto que, nestes nichos há que urdir uma política de superação do modelo vigente.

E, a luta é para que se goze o autêntico sistema educacional, com efeito, a escola de qualidade e, similarmente a formação de professores. Saviani (2010, p. 380) explicita que:

> [...] a noção de sistema em correlação com o conceito de estrutura, mostrando sua manifestação no campo educativo para caracterizar o significado e as exigências contidas na noção de sistema educacional. Assim como de modo geral o sistema é produto da ação sistematizada, isto é, da capacidade humana de agir intencionalmente segundo objetivos previamente formulados, o sistema educacional é resultado da educação sistematizada. O contexto histórico em que se deu a emergência dos sistemas nacionais de ensino ensejou a generalização do uso do termo *sistema* na educação, não carecendo, pois, de definição. Nessa acepção difusa, o termo sistema se revela polissêmico, prenhe de ambiguidades e imprecisões. O termo se aplica não ao sistema propriamente dito, mas às suas partes constitutivas. Daí expressões como 'sistema de ensino fundamental', sistema de ensino médio', 'sistema de ensino profissional', 'sistema de educação básica', 'sistema de ensino superior', 'sistema escolar', 'sistema estadual de ensino', 'sistema municipal de ensino', 'sistema federal de ensino', 'sistema de ensino comercial (industrial, agrícola)' etc., como se fossem coisas diferentes quando, na verdade, são apenas partes do mesmo sistema educacional em seu conjunto.

Na continuidade do engajamento, da luta incansável pela superioridade da qualidade da escola pública, como também da valorização dos (as) profissionais da educação, a Excelentíssima Presidenta da República Dilma Rousseff, sancionou a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE com vigência por 10 (dez) anos, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Anexo ao Plano Nacional de Educação – PNE são apresentadas as metas e estratégias. A meta na qual tem tratabilidade nesta pesquisa é a Meta 16 e cujo conteúdo temos:

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

Esta se deve cristalizar a uma coesão justaposta, conforme Cury (2003, p. 2) corretamente acentua, “a legislação implica os Estados no seu dever de propiciar uma formação inicial e continuada aos docentes”, a saber, a formação do professor delineasse por inteira dada no cuidado característico aos que deleita do ofício de mestre, preponderância a cultura educacional.

Qualquer que seja objeto de pesquisa delimitado faz parte do todo complexo, por exemplo, formação do professor – fala-se de uma parte –, a origem está no todo do sistema educacional. Utiliza-se da seguinte argumentação Konder (2012, p. 35) “é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro”, mormente, desdobrar o que é conhecido, abrangente, e, seguidamente perscrutar o que está desconhecido, peculiar.

É um trabalho de estudo que torna o professor digno conferindo liberdade. Por outra via, o professor na formação como também no exercício do ofício, como caracteriza Weber (2000, p. 131) “vai cedendo espaço para o desenho do futuro”, em outras palavras, renuncia às convicções reais que a classe subalterna enfrenta no desvario de dominação. Aliás, professar compreende remexer o conformismo, clarificar o caminho sombroso do poderio.

Um ponto de vista a abarcar para além de sua estrutura, a fitar detidamente como grupo social, lançar mão no processo mediador e tornar-se ligado as “atividades-meio” quanto às “atividades-fim”, isto é, critérios que levam à democracia, mãos, braços um entre os outros (PARO, 2016, p. 25).

Analogamente exprime argumento para que na mutualidade seja referência na vida de outro ente, em conclusão, “necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem” (SAVIANI, 2013e, p. 35).

A dar-se conta do arrojo que faz alçar voos longínquos. Nesse hiato, sistema educacional a escola de qualidade “caracteriza certo programa de ação, uma determinada identidade que se forma” (BARROS, 2012, p. 15). Nisto, está o próprio

indivíduo, o personagem principal que transforma em meio às vicissitudes o processo histórico.

Destarte colherá bons frutos porque o ser humano é ação em todas as circunstâncias, de modo que é preciso desapossar-se da inércia para vencer obstáculo, resolver questão de pessoalidade e, demasiadamente o de caráter coletivo.

1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A GUISA DOS CINCO MOMENTOS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A concepção pedagógica histórico-crítica constituiu-se no ano de 1984. O sistematizador desta teoria da educação é o pensador, filósofo brasileiro Dermeval Saviani. Saviani nasceu em Santo Antônio de Posse, no estado de São Paulo, em 25 de dezembro de 1943.

Com efeito, a sua teoria procura ladear a discussão do questionamento que tem existência no mundo dos sentidos. No dizer de Barros (2013, p. 258) “Romper a inércia a partir de uma correta compreensão de como vem funcionando a história seria fundamental para que os seres humanos retomassem a perspectiva de uma história que se abre diuturnamente à tomada de decisões”, em outros termos, faz brotar no indivíduo o agir, que antes refletido fizera ocupar posição sobranceira.

Sendo assim crítica, situa-se no confronto com outras tendências que nos tais fundamentos não têm atributos com a crítica, Saviani (2013a, p. 6) assevera que “é ela que comanda a análise”, bem como tira o invólucro nas relações da realidade educacional sem prazo para o término.

Uma vez que dado cumprimento a esse dever garantido, o sistema educacional cumprirá com “efetividade à bandeira da escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica” (SAVIANI, 2013b, p. 745).

Não só a concorrer no sentido de conjunto com a qual articula a questão do saber objetivo das forças progressistas na educação escolar, como também “busca captar o movimento do processo histórico” no quadro das tendências pedagógicas (SAVIANI, 2013a, p. 75).

A expressão pedagogia histórico-crítica na visão de Saviani (2013a, p. 76) é o empenho em compreender “a história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana”. A natureza da

educação tem o trabalho não material, a valer do produto que não se separa do ato de produção, na vertente histórico-crítica o ser humano se faz autor e coautor em coletividade para sua própria humanização e da sociedade trabalhadora (SAVIANI, 2013a, p. 6).

O ser humano aprende o convívio na unicidade da ação coletiva, por certo, vive para se desenvolver no todo do sentir, pensar e agir. Conforme Saviani (2013a, p. 7) em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica* “o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem”. Com efeito, para saber é preciso aprender, por conseguinte ainda Saviani (2013a, p. 7) o saber “é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem”. Menos não configura crescimento único do homem com ausência na unidade, quer dizer, ele não se faz absolutamente só.

Na educação tal saber não precede de modo algum demonstrar-se estanque, minimizado no senso comum. Libâneo (2010, p. 95) afirma “é um fenômeno constante e universal inerente à vida social, é uma atividade humana real, pertencendo essa tarefa à Pedagogia que é teoria e prática da educação”. A esta conjugação revolve-se a espécie humana, ao homem no contínuo da vida, colocando-se na transformação duradoura cognoscível à – do saber, igualmente na atitude – sua práxis.

Exemplo disso é o que ocorre no caso numa sala de aula, professor e alunos é unidade de multiplicidade. Duarte (2008, p. 34) na apreciação cuidadosa no modo pelo qual se apresenta o processo educativo, objeta:

> Assim, não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente.

Qualquer que seja professor e alunos cada qual em maturação do ato de ensinar e aprender torna-se únicos devidos o caráter de coparticipes, em outras palavras, da ascendência egocêntrica ao desejo ardentemente anelar.

A imprescindibilidade reúne à parte projetar toda uma ação orquestrada na tendência a ser persistente no que se pretende fazer ou alcançar. Como descrito por Saviani (2018, p. 55-56):

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

Na direção interdita da perspectiva na refutação exposta, cuja linguagem da sociedade empreendedora, aperfeiçoar dominadores, potenciais individualizados, projetos de caráter desumano a ponto do indivíduo não reconhecer o outro, o indivíduo torna-se um passadio para o mercado e endossado nas pedagogias não críticas, gestuais decalques de fragilidades que submete o conhecimento da informação.

De certo a linguagem constitui determinante juízo ético, crítico, responsabilização, mormente tomada de posição (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007, p. 321). É oportuno lembrar Volóchinov (2018, p. 106) “a palavra será o indicador mais sensível das mudanças sociais, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando”, ou seja, a voz de tal política dialógica antes mesmo do nascedouro deve imprimir cunho de mudança.

Com efeito, a pedagogia histórico-crítica dá-se a conhecer e avocar o papel de ação, reflexão, ação. De tal forma que não oferta conjunto de elementos a ocultar dizendo uma coisa e mostrando-se outra, aliás, sustenta-se, é a própria práxis, move o objeto, o conteúdo a caracterizar-se pela mudança. Diante disso, uma orientação pedagógica específica do processo educativo:

> É absolutamente necessário ter consciente que tais momentos são aglutinantes na prática social, porque a educação está no seu interior. Assim, tem o primeiro momento o ponto de partida que é comum a professor e alunos. É comum porque ambos não estão na finura do olhar, ou seja, o professor não tem a fruição dos níveis de compreensão dos alunos e aos alunos implica a impossibilidade de articulação, posto que estejam professor e alunos em níveis diferentes de compreensão – conhecimento e experiência. O segundo momento é a problematização, isto é, compor os principais temas em qualquer área do conhecimento, cuja solução ou resposta requer considerável pesquisa, estudo e reflexão. No terceiro momento denomina-se instrumentalização – não sob o pálio da tecnicidade – habilitando a uma dada área específica – e sim no sentido de apropriar das ferramentas culturais produzidas socialmente e preservadas

> historicamente, e, de modo que esta ocorra à transmissão do professor aos alunos. De posse dos instrumentos necessários, é expressa no quarto momento a catarse – um novo entendimento da prática social – efetiva incorporação dos instrumentos culturais, e, agora pragmáticos na realidade. E, por fim o quinto momento na própria prática social, a elevação dos alunos ao nível do professor com a qual se manifesta nos alunos a compreensão da prática articulada, dessa maneira a "educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada" (SAVIANI, 2018, p. 56-58).

Em síntese, os cinco momentos, categoria esta de modo dialético dado a conhecer, impulsiona à construção do conhecimento e a compreensão da realidade cujo objeto estudado. Vale dizer, que os papéis desempenhados por professor e aluno nestes cinco momentos, avizinham-se e circunscrevem uma nova postura.

Ora, o que é conhecido na prática tem sedimentação com teoria, dessarte evidenciará qual contribuição tem na formação integral, social do indivíduo. Como caracteriza Sánchez Vázquez (1977, p. 206-207):

> A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Haja vista, uma ação com ausência de teoria deixa de ser ação, porque a teoria tem a natureza depositada na prática, dada na observação de tal prática. Dessa maneira a depuração da teoria e prática resultará na destituição do mundo imaginário – que orbita a tão somente vontade de querer – para então, reiteradamente ocorrer à transformação de consciência realizável.

Por certo as teorias da educação aparecem com duas frentes servindo de instrumento de superação, de um lado e, a demonstração de situar-se distante da vida social, de outro lado. Isto é, preconizadas como sendo ou não uma imagem reproduzida, contornos que representam uma exclusividade única de educação e sociedade. Entre as duas características, Saviani (2018, p. 4) explicita seus pressupostos:

> [...] o primeiro grupo a sociedade é harmoniosa. A educação emerge como um instrumento de correção evitando desajustes e, mantendo a conformidade. O segundo grupo concebe a sociedade pela divisão entre classes antagônicas o grupo que detém maior força se converte em dominante [...].

É necessariamente que a elucidação destas relações possa constituir uma compreensão calibrada, a fim de que escoe o objeto sociedade e educação do cenário posto. Como descrito por Oliveira (2016, p. 93-94):

> A análise da educação centraliza-se no processo educacional: nos seus sujeitos (no professor – pedagogia tradicional, e no aluno – pedagogia nova) e os seus meios (técnicas e métodos – pedagogia tecnicista), sem estabelecer-se uma relação de criticidade na educação, enquanto processo de produção de saber, que se dimensiona por uma relação de poder. O sistema educacional capitalista é regido por essa lógica subjetivista e caracterizado pela 'diferenciação e especialização', pela divisão do saber e de classes e por sua dependência ao processo de produção. A escola torna-se um instrumento de qualificação técnica para o mercado de trabalho em seus diferentes níveis de acordo com os interesses do capital. A escola capitalista assume um caráter individualista, técnico e unilateral separando a teoria da prática e a escola do trabalho.

Em suma, é desta maneira que a sociedade brasileira está declarada, e, mantê-la assim sobre os trilhos deliberadamente configura o pensamento linear da classe opressora.

1.4 PEDAGOGIAS, CALQUES NA FORMAÇÃO HUMANA

Tais exemplos ou modelos atinentes à educação desenvolvem-se e procuram princípios fundamentais pedagógicos, didáticos, que, robustecem as práticas de ensino e ratificam as rotas de predomínio hegemônico, desta forma não permitindo "lançar luzes no que ainda de trevas resta no mundo" (AMARAL FILHO, 2018, p. 2).

No Brasil, contou com a contribuição das ordens religiosas e suas ramificações[3]. Tendo em conta que os primeiros foram os franciscanos e, acompanham suas presenças os anos iniciais de colonização; 1503 ou 1516 não são certos precisar; em adição 1534, 1537, provido de articulação – catequese à instrução – técnica esta mais tarde vinda marcar a ação dos jesuítas (SAVIANI, 2013c, p. 39-40).

---

[3] Sangenis e Mainka, (2019, p. 7) "Além dos jesuítas, marcaram presença no Brasil, desde o século XVI, franciscanos, beneditinos, carmelitas e mercedários".

Qual tarefa que se deve realizar é compreender o processo histórico “porque uma mudança sempre deixa a saliência para a edificação de outra” (MACHIAVELLI, 2017, p. 16), que adquiriu determinada forma e o compusera para que consabido o esmaecer de uma proposta e outra, “que, dos bastidores, dirige habilmente com suas mãos ágeis e igualmente invisíveis, para uma e outra direção” (SAVIANI, 2013d, p. 94). Nóvoa (1999, p. 15) alega que “Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens”. No tocante, fora a educação e a política encenadas a fim de capear professores e educandos.

A aparição dos jesuítas no Brasil vai ocorrer a partir do ano 1549, quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega vieram com a missão de converter o povoado à fé católica, com efeito, criaram escolas, colégios e seminários. Desse modo considera-se que a história da educação brasileira tenha dado assim o seu início (SAVIANI, 2013c, p. 25-26).

Bem como coube a pertença da primeira incorporação do desenvolvimento educacional brasileiro, o século XVI, sucedido no processo colonizador. Semelhantemente dá-se o introito a pedagogia moderna, e, um período vasto de muita agitação. (WEHLING, 2014, p. 45). Ainda de acordo com Wehling (2014, p. 45):

> A Europa Ocidental transitava do Renascimento para o Barroco, a Reforma quebrara a unidade religiosa antes existente, o comércio intercontinental alterava estruturas organizacionais e padrões de consumo. Muito do anterior, entretanto, permanecia: a base agrária e majoritariamente de autoconsumo da economia, a sociedade estamental, quadros mentais medievais, analfabetismo dominante.

As reflexões deste autor apontam para Gruppi (1980, p. 14):

> Visando isso, estabelece-se entre os homens um contrato que origina tanto a sociedade, como também o Estado (para Locke, as duas coisas vão juntas). Fica evidente a base burguesa dessa concepção. Já estamos numa sociedade em que nasceu o mercado, onde a relação entre os homens se dá entre os indivíduos que estabelecem entre si contratos de compra e venda, de transferência de propriedades, etc. Esta realidade individualista da sociedade burguesa, alicerçada nas relações mercantis e de contrato, expressa-se na ideologia política, na concepção do Estado.

A saber, com a catequese, foram complementando-se com o intento de modificar a cultura do grupo local, visto que “renovam os processos educativos, na

família, na escola, na própria comunidade" (CAMBI, 1999, p. 245), cumprindo-se assim ambas as forças; trabalho catequético de natureza pedagógica e dominação. Dessa forma, a Escola tradicional[4] comparece como realidade.

Em virtude da exitosa missão jesuítica no Brasil, ainda no século XVI, a Companhia de Jesus [5]deu início à elaboração de um plano de estudos implantado em todos os colégios, este, conhecido pelo nome de *Ratio Studiorum*. No dizer de Saviani (2013c, p. 54) "Em síntese, pode-se considerar que as origens do *Ratio Studiorum* remontam às Constituições da Companhia de Jesus elaboradas por seu fundador, Inácio de Loyola, que entraram em vigor em 1552". Assim, para firmar, e manter-se a nova ordem social, precisaria que a educação não só fosse um direito, como também a escola se organiza num determinado traço contumaz.

Com o Plano então constituído, têm preceitos ordenados as atividades ao ensino. Wehling (2014, p. 49) enfatiza que:

> O ensino destinado aos próprios religiosos, aos filhos de colonos e aos indígenas dava consistência ao projeto de 'uniformização das consciências' com base num fundamento comum cristão e clássico. O *Ratio Studiorum*, em suas diferentes formulações, chegou ao Brasil e foi aplicado nos currículos dos colégios.

E a escola perfazera aquilo que é mais útil, assegurando a cultura dominante, quer dizer, "de que o professor deva ser um profissional do conhecimento e o aluno seu aprendiz" (ARROYO, 2013a, p. 344). Saviani (2018, p. 5) alega que:

> A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. À teoria pedagógica acima indicada correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

---

[4] Adjetivo relacionado com a tradição. Tradição do latim, *traditio*, Continuidade, permanência de uma doutrina, visão de mundo, ou conjunto de costumes e valores de uma sociedade (Cf. JAPIASSÚ, 2006, p. 269).

[5] A *Societas Jesu*, modelo de dominação, organização institucional e administrativa coesa e uniforme da ordem. Estabelecida por um ex-militar no ano 1534, tendo validação pelo papado no ano 1540. Estrutura com raiz em total submissão hierarquista com centralidade em Roma, que deliberadamente partiam as atividades de forma unilateral (SANGENIS; MAINKA, 2019, p. 7).

Ora, começa a ter vida um relacionamento rigidamente disciplinar entre os indivíduos, que “exerce vigilância sobre e tende a reprimi-lo/controlá-lo, inseri-lo cada vez mais em sistemas de controle”, uma vez que a escola se edifica própria para instruir, tornando-a mais eficiente e produtiva, porquanto, “papel social cada vez mais determinante aos ‘aparelhos ideológicos’” (CAMBI, 1999, p. 245).

Uma vez que a profissão de professores tem espaço ocupado no bojo de algumas “congregações religiosas”, que adquiriram novo caráter autêntico de “congregações docentes” (NÓVOA, 1999, p. 15).

Haja vista por toda a extensão do século XVII, e, um pouco mais da metade do século XVIII, os jesuítas desenvolveram gradualmente um conjunto de saberes e técnicas, normas e valores. De acordo com Nóvoa (1999, p. 16):

> – A elaboração de um *corpo de saberes e de técnicas* é a consequência lógica do interesse renovado que a Era Moderna consagra ao porvir da infância e à intencionalidade educativa. Trata-se mais de um *saber técnico* do que um *conhecimento fundamental*, na medida em que se organiza preferencialmente em torno dos princípios e das estratégias de ensino. Por outro lado, é importante sublinhar que este *corpo de saberes e de técnicas* foi quase sempre produzido no exterior do ‘mundo dos professores’, por teóricos e especialistas vários. – A elaboração de um *conjunto de normas e de valores* é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A princípio, os professores aderem a uma ética e a um *sistema normativo* essencialmente religiosos; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem. Os professores nunca procederam à codificação formal das regras deontológicas, o que se explica pelo facto de lhes terem sido impostas do exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente.

Aliás, é os ditames para com o professor, cujo qual o “homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 2006, p. 11), assim como para Herbart[6] (1776-1841), “O objetivo final da pedagogia permanece o de formar o homem e formá-lo como totalidade harmônica”, inspiração esta oriunda pelo pensamento de Kant (CAMBI, 1999, p. 431).

---

[6] Na didática herbartiana, muito difundida na pedagogia tradicional, o professor deve ser culto e preparado, capaz de desenvolver um trabalho gradual e orgânico, ademais, deverá ser um atento indagador para poder guiar e educar o estudante (CAMBI, 1999, p. 435). Exemplo disso é: o primeiro passo, denominado de preparação, significa a recordação da lição anterior; no passo seguinte, a apresentação, é colocado diante do aluno um novo conhecimento, cujo qual, firmando no terceiro passo a chamada assimilação-comparação, quer dizer, a comparação do novo com o velho. “Esses três passos correspondem, no método científico indutivo, ao momento da observação”. No quarto passo, ocorre a generalização, o aluno já assimilou o novo conhecimento; por fim, o passo da aplicação, o quinto no método herbartiano, coincide, com as ‘lições para casa’, o aluno vai demonstrar se aprendeu ou não o conhecimento (SAVIANI, 2018, p. 36).

Arrolada na história e muitas das vezes permeada por alguns agenciadores eivados com desejos de domínio, tais intentos não mostram na grande dimensão o tato com a sala de aula, a inquietude relacional professor e aluno, mostram sim, “alguém que detém ciumentamente o monopólio da verdade sobre determinado setor do conhecimento” (JAPIASSU, 1983, p. 42), mais, a desapropriação da ciência, bem como o desmantelar da profissão e, revestem com indumentário vocacional, e noutro, com o irônico pensamento de competência e habilidade do trabalho do professor.

Ao final do século XIX levantam-se críticas sobre a pedagogia tradicional. A Escola Nova “nasce como um movimento de revisão e crítica” (MESQUITA, 2010, p. 63). É requerida outra teoria, vale dizer que a novidade era a concepção, “cuja expressão ficou conhecida sob o nome de ‘escolanovismo’[7]” (SAVIANI, 2018, p. 6). A análise do cotidiano escolar sinaliza aspectos que coincidem com a proposição de Libâneo (2010, p. 86):

> Desde Marx e Engels, a educação somente pode ser compreendida como produto do desenvolvimento social, determinada pelas relações sociais vigentes em cada sociedade e, portanto, dependente dos interesses e práticas de classe, de tal modo que a transformação da educação é um processo ligado à transformação das relações sociais.

Com efeito, é pela ação de uma política transformadora das relações sociais que possa existir uma transformação da educação. Do contrário, ocorrerá a postergação, por entender ação política como o ajustamento de construção menor. Saviani (2018, p. 8) explicita seus pressupostos no que está sustentada a mudança requerida pela Escola Nova. Ele diz:

> Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos

[7] No original, *pédagogie nouvelle* [...] um imenso movimento em favor da infância, após a Grande Guerra de 1914-1918, animado pela generosidade, pelo amor e pela esperança no futuro. Em 1899, A. Ferrière cria em Genebra o Bureau international des écoles nouvelles (Bien: Agência Internacional das Escolas Novas), igualmente o primeiro congresso na cidade francesa de Calais, em agosto de 1922 (Cf. VAN ZANTEN, 2011, p. 346-347). A Escola Nova no Brasil buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa, ou seja, uma atividade. Para seu desenvolvimento estipula cinco passos, contrapondo do ensino tradicional: primeiro, o ensino seria uma atividade, que, suscita determinado problema, segundo passo; o terceiro, levantamento de dados, por conseguinte, são formuladas as hipótese, empreendendo alunos e professores, quarto passo; e, por fim, o quinto e último passo, que permitiria confirmar ou rejeitar as hipótese (SAVIANI, 2018, p. 37).

> pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

De fato, a carência foi remediada, tal caracterização agora salta aos olhos contracenados com o modelo anterior, portanto, esse "aprender a aprender é também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey." (DUARTE, 2008, p. 6).

Dewey (1859-1952) foi filósofo e educador norte-americano. Seu pensamento, preponderante pelo evolucionismo e hegelianismo fez com que elaborasse uma filosofia atraindo o entendimento não só a cerca das experiências, mas também segundo perspectivas organicistas, e, no "plano político acompanha o *New Deal*[8]" (CAMBI, 1999, p. 547).

A qualidade que permite distinguir a pedagogia deweyana tornou-se parâmetro ao fim do século XIX e se avizinhou até os anos 30 do século seguinte, como resultado ocorreu que arvoreceram posições teóricas na Europa e na América, "todas destinadas a valorizar a criança como protagonista do processo educativo" (CAMBI, 1999, p. 549), assim destituindo do "centro gravitacional o professor, o livro, o adulto, portador de conhecimentos que deveriam ser dominados pelos alunos." (MESQUITA, 2010, p. 64).

Este açodamento representado tem como política exibir na vitrine os programas e processos da educação, e, coloca-se a margem a apreciação. Duarte (2008, p. 8) chama atenção para um aspecto específico da educação escolar. Assim diz:

> Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão, a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do 'aprender a aprender' estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a

[8] Cunha (2001, p. 87) "Nos anos de 1930, a política do *New Deal* surgia como tentativa de reorganização da vida econômica dos Estados Unidos, trazendo financiamento às empresas e programas sociais de combate à miséria e ao desemprego."

> autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

Uma vez que não se credita uma nova teoria pura e simplesmente destituindo a que se encontrava em utilidade, é de maneira cautelar que a mudança se faça acontecer, “o que em verdade a burguesia faz, ao defender a posição que corresponde aos seus interesses, é contrapô-la ao momento anterior” (SAVIANI, 2018, P. 34).

Nesse afã é que John Dewey tem seus posicionamentos segundo uma nova disposição organizadamente social, “a sociedade democrática, e de uma escola sintonizada com o movimento incessante do mundo” (CUNHA, 2001, p. 87). No Brasil as décadas iniciais do século XX, haja vista que na contínua profusão da Revolução de 30 – a Constituição, publicada oficialmente em 16 de julho de 1934 – representou um processo de modernização do Estado, testificando, pela primeira vez na história, “a educação como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.” (BULHÕES, 2009, p. 181), visto que, “consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática” (SAVIANI, 2018, p. 35).

Assim, ocorre no ano de 1930, que, das medidas do governo foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública, e, para exercer o ministério fora indicado Francisco Campos integrante da Escola Nova. De acordo com Cunha (2001, p. 87):

> Nos anos de 1930, os brasileiros viam o país começando a integrar-se ao processo de industrialização e urbanização que já se desenhara nas chamadas nações desenvolvidas. O ideário da modernização tomava conta dos meios intelectuais indicando a necessidade de urgência nas transformações que deviam abranger os setores produtivos tanto quanto a mentalidade da população.

No ano seguinte, início do semestre, o ministro baixou sete decretos denominados Reforma Francisco Campos no qual: cria o Conselho Nacional de Educação; organiza o ensino superior e adota o regime universitário; como também, a Universidade do Rio de Janeiro; igualmente, o ensino secundário; bem como restabelece o ensino religioso nas escolas públicas; mais, organiza o ensino comercial e, por fim, consolida a organização do ensino secundário (SAVIANI, 2013c, p. 195-196).

Os debates políticos dos anos 30 incluíam interesses pelas questões educacionais. Uma vez que ganhava força entre intelectuais e políticos a ideia, lembra Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p.17) de “um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista; forjavam diversos projetos, modernizantes e reacionários, com efeito, todos valorizavam o papel que a educação deveria cumprir”. Isto é, estava demonstrado que a educação estaria a serviço para alavancar o país, “deveria ser integrada ao trabalho, com a finalidade de desenvolver as competências necessárias às necessidades do desenvolvimento” (FONSECA, 2013, p. 159), e, de nenhuma maneira o ente, “por enfatizar o ideal em detrimento do real, tomando o dever-ser pelo ser, a norma pelo fato” (SAVIANI, 2013d, p. 174).

O governo do Presidente Washington Luiz era impedido por movimento armado pela crise do desenvolvimento, fato conhecido como a Revolução de 30, vindo a caracterizar a implantação do capitalismo no Brasil, por conseguinte, uma negociata envolvida aos interesses do capital com setores internacionais. Isso se revelou que:

> [...] a crise se acentuou quando a política econômica visava proteger os preços do café. Com efeito, a superprodução vinha realizando com financiamentos do exterior e ‘socializava os prejuízos’, ocorrendo sua interdição. Destaque para duas razões primeiro, a crise mundial de 1929 subtraía financiamentos para a compra dos estoques e, segundo esses estoques haviam atingido uma quantidade alta acarretando a queda de nossas exportações de café (ROMANELLI, 2014, p. 49-50).

O teor do documento idealizado pelos escolanovistas a realidade brasileira, cairia no descrédito o que segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 23) dada a “heterogeneidade do grupo que por ele se responsabilizou”. De certo o acirramento estava cada vez mais estreito entre os reformistas e o grupo católico.

Estar indiferente a esses episódios históricos há tempos atuais não é salutar, como descrito por Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 21) “o emergente processo de industrialização demandava políticas educacionais, capaz de incorporar novos métodos e técnicas na formação de cidadania”. Com efeito, presumia-se que a educação ofertada à população de modo a moldar através dos costumes os indivíduos sustentaria o conservadorismo. Do ponto de vista de Laval (2019, p. 17):

> A concepção dominante da educação tem duas dimensões: ela é ao mesmo tempo utilitarista na ideia que confere ao saber e liberal no modo de organização da escola. Se a escola é um instrumento do bem-estar econômico, é porque o conhecimento é visto como uma *ferramenta* que serve a um interesse individual ou a uma soma de interesses individuais. A instituição escolar parece existir apenas para fornecer às empresas o capital humano de que elas necessitam. De maneira complementar, contudo, ela é liberal pelo lugar que ocupa no mercado do ensino. Se o conhecimento é acima de tudo, ou fundamentalmente, um recurso privado, que gera rendas mais elevadas e propicia posições sociais mais vantajosas, deduz-se facilmente que a relação educacional deve ser regida por uma relação de tipo comercial ou ao menos imitar o modelo do mercado.

Nesta seara a educação tem sintonia com o mercado, com os resultados imediatos, haja vista, o fator humano é tido como um dígito a mais, alhures do social, do cultural, do político e de emancipação (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009, p. 158).

Visto que o aspecto comum é a ausência da perspectiva de superação da sociedade de mercado, possibilidade de resolver os problemas sociais sem sobrepujar fundamentalmente a forma de organização a qual tem como cerne a reprodução do capital (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 34).

Nisto reside o propósito escolanovistas, uma configuração repensada, não genuína. Faz-se acompanhar a sinalização que a tal classe dominante prediz, “o que certamente responde pela difusão do tema da transformação constante, levando-o a ocupar posição de centralidade no discurso pedagógico, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos de John Dewey” (CUNHA, 2001, p. 98), que, evoca agora a imagem do indivíduo rejeitado, em outras palavras alguém não aceito pelo grupo, por ora o viés não crítico se perpetuava (SAVIANI, 2018, p. 9).

Ao dar continuidade no remendo do tecido educacional, a escola tecnicista aparece com o esmaecer da escola nova. Daí em diante, o ‘tecnicismo educacional’, encetado no behaviorismo e ao contexto do regime militar a partir de 1964, deixará sua marca – no fim da década de 1960 e o início da década de 1970 – nos aspectos da organização escolar, na didática e menos em concepção de ensino (LIBÂNEO, 2010, p. 126).

O planejamento do currículo e sua ação concentrará numa visão acumulativa, bancária para serem adquiridos pelos estudantes, “como se esses/as fossem gravadores de som”. (SANTOMÉ, 2013, p. 155-156).

Dada a largada com uma política déspota, o governo toma como ponto de mira o desenvolvimento econômico com solidez, assim também, segundo Libâneo (2010, p. 126) influi “investigar a realidade educativa e propor procedimentos

científicos (estratégias) visando à condução eficaz da aprendizagem em relação a objetivos comportamentais definidos". Isto é, o indivíduo passa a se apresentar como sendo uma mola propulsora da engenhosidade refletida no capital humano.

Já estando à política educacional assumida pelo Estado Militar, bem como a economia crescente aos interesses do capital, com efeito, tem uma acentuada necessidade de trabalho (GERMANO, 2005, p. 104). Outrossim, sendo uma máquina comportamental inspirada no neopositivismo de resultado funcional, em suma, para a pedagogia tecnicista o importante é aprender a fazer (SAVIANI, 2018, p. 12).

Similarmente ao da cadeia de montagem de uma grande fábrica, Santomé (2013, p. 156), explicita seus pressupostos:

> Assim, os alunos/as se posicionam de forma fixa em sua carteira e diante deles/as vão passando diferentes matérias e professores/as a um determinado ritmo. A única coisa a que os/as estudantes aspiram é acabar quanto antes seus deveres e desse modo conseguir uma recompensa extrínseca, como uma determinada nota ou um determinado conceito. O que tem menos importância nessa situação é o sentido, a utilidade e o domínio real do que devem aprender. Temos um exemplo desse fenômeno fordista quando escutamos os/as estudantes avaliarem sua experiência nas salas de aula dizendo que obtiveram tal ou qual conceito, mas não anunciando que aprenderam tal ou qual coisa ou a fazer algo concreto, etc.

No que se refere ao processo de formação do ser humano, a pedagogia tecnicista gangrena a educação, o professor e também o aluno. Na opinião de Arroyo (2013a, p. 54):

> Essas ausências-presenças dos autores da ação educativa mostram que os professores reais, com suas trajetórias humanas, seu gênero, classe, raça, pertencimento, identidade e culturas ficam de fora. O mesmo acontece com os alunos reais, crianças ou adolescentes, jovens ou adultos; ficam de fora. Apenas interessam como alunos ou como professores do ritual único de ensinar-aprender-aprovar-reprovar.

De conformidade, na pedagogia tecnicista a organização converte-se na garantia da eficiência, quer dizer do behaviorismo – comportamento – como caracteriza Saviani (2013c, p. 371) "que busca tratar o ser humano como um organismo, enfocando sua forma de reagir ao meio ambiente natural, isto é, seu *comportamento* e não a sua *consciência*.". Possivelmente inertes perante a vida confirmando cada vez mais a sua ignorância.

Num pensamento depositado na Psicologia, o behaviorismo, também chamado de “Ps. do estímulo-reação (*stimulus-response*)” [9] é estabelecido no ano de 1913 por John B. Watson (DORSCH, 2009, p. 109). Visto que Watson (1878-1958) definia pela proposição do comportamento como objeto de estudos. Pois, Skinner (1904-1990) foi um legítimo sucessor de Watson, conferindo impressões próprias. De acordo com Tourinho (2011, p. 189) “a partir do final da década de 30, que o sistema skinneriano começou a assumir seus contornos definitivos que viria a exercer grande impacto na Psicologia experimental das três décadas seguintes.”.

Tal qual construir uma postura engessada que não se abre para a compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender, uma vez que “o regime político excludente define um dos seus projetos de equalização social, produz um discurso de valorização da educação e transforma a política educacional numa estratégia de hegemonia” (GERMANO, 2005, p. 104).

É provável. Como observa Libâneo (2010, p. 126): “A ação do regime militar na reforma do sistema de ensino materializa-se em duas leis casadas: a da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) e a da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71)”. Haja vista, a “desvalorização é de quem fala; dos mestres. Sobretudo dos mestres da infância, da adolescência, dos jovens e adultos populares” (ARROYO, 2013a, p. 53).

Uma vez que a educação, a formação humana, pensada, agida coletivamente, é a educação que não passa ninguém pra trás, do contrário, não pode ser educação e muito menos formação. Como caracteriza Saviani (2018, p. 11) “na pedagogia tecnicista é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, quando e como o farão”. Portanto, não se identifica a ignorância, muito menos a rejeição, marginalizada agora será o incompetente, o improdutivo.

De certo, constituir o humano passa-se pelo compromisso que preceitua o inciso I, do Art. 2º do Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016 que, dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: “com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais”. Quer dizer, “desde que sejam postas as condições

---

[9] Cf. Dorsch (2009, p. 109) “um programa em que a Ps. se deveria restringir ao comportamento que pudesse ser observado e medido objetivamente, renunciando por completo a qualquer descrição dos conteúdos da consciência.”.

de possibilidade para que o pensamento possa efetivamente acontecer" (AMARAL FILHO, 2006, p. 127).

Resumindo, um projeto pensado para todo coeso, articulando indivíduo e seu anseio.

Ora, objetivar uma emancipação da classe trabalhadora, denota que a realidade tem temperamento enfermiço. Isto está de acordo com o que foi citado por Martins e Duarte (2010, p. 8) "que o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, só pode ocorrer pela mediação da própria humanidade dos professores". Aliás, "É no conhecer a si mesmo que as mudanças ocorrem e se ampliam para o entorno" (SALOMÉ, 2016, p. 114).

Em fim, é este sentido ético dos deveres a serem respeitados do humano que não cessará, porque o desenvolvimento da aprendizagem humana é um tornar mais aprimorado, não só o agir contínuo espaço e tempo do indivíduo, bem como, promotor, cidadão, compreendendo sua história, ademais, participante na sociedade em prol de uma luta por um ser humano perenemente humano.

1.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ACUIDADE NO PÁLIO DESCONHECIDO

No Brasil, ano de 1827, já passados cinco anos de independência, exprimiu-se a inquietude com a questão da formação de professores. Por sua vez é introduzido no dia 15 de outubro o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, primeira lei sobre a "Instrução Pública Nacional do Império do Brasil" (BASTOS, 2014, p. 34).

Com efeito, esta instrução deveria ocorrer por um método nomeado de "método mútuo"[10], ademais, no artigo 4º da lei, estipula que os professores deverão ser treinados nesse método (SAVIANI, 2009a, p. 144).

A lei educacional em vigência fez merecimento, conforme apontado por Cury (2003, p. 3) a "gratuidade do ensino primário para os considerados cidadãos", ainda

[10] Método proposto por André Bell (1753-1832) e por Joseph Lancaster (1778-1838). Em Bastos (2014, p. 36) vamos encontrar o seguinte esclarecimento: "O trabalho em cada classe é dirigido por um instrutor, *o monitor*, principal agente do método. Ele é um dos alunos da classe que, dentro de uma especialidade determinada, distingue-se pelos seus resultados e é colocado à testa da classe. O professor, antes do início da aula, dá uma explicação especial e indicações particulares. Quando os demais alunos chegam à escola e tomam seus lugares, o monitor de cada classe transmite aos seus colegas os conhecimentos que lhe foram dados pelo professor. Por exemplo, para um exercício de leitura, o monitor indica o texto a preparar e toma a leitura de seus colegas; quando um aluno comete erro ou hesita na leitura, ele o repreende e solicita que continue a leitura, até que a dificuldade seja superada.".

“a formação de docentes como incumbência dos poderes”, uma vez que de modo concreto competiu às Províncias, efeito do Ato Adicional em 1834, descentralizando a legislação de ensino (CURY, 2003, p. 3).

Veja, não dá tratamento sobre a qualidade do ensino, e sim a respeito da quantidade, que não oferece dúvidas, visto que a “instrução pública passou a ser, então, o reflexo da instabilidade política” (VECHIA, 2014, p. 82), assim sendo, o ponto a ser alcançado era instruir muitas pessoas ao mesmo tempo com baixo custo.

Logo depois a promulgação do Ato Adicional[11] em 1834 a província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, no ano de 1835, a primeira Escola Normal do país. Segundo Tanuri (2000, p. 64) pela Lei nº 10, de 1835, que determinava:

> Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.

Haja vista a escola seria regida por um diretor, que, exerceria também a função de professor, e, conforme Tanuri (2000, p. 64) contemplaria o seguinte currículo: “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. Os pré-requisitos para ingresso limitavam-se a: “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração[12] e saber ler e escrever”.

Com efeito, a trilha aberta pela iniciativa fluminense, foi acompanhada com grande parte das províncias, conforme Saviani (2012b, p. 13) ainda no século XIX na seguinte ordem: “Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, em 1879; Rio de Janeiro, (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890.”. Visto que, essas escolas, no entanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente.

Dos principais descréditos da educação, era a existência de professores improvisados, com péssima formação e mal remunerados. Não existiam projetos

---

[11] Descentraliza a legislação de ensino, o ensino elementar e secundário passa a ser competência das províncias (Cf. DUARTE, 1986, p. 93).

[12] D*o latim: bene moratus:* bem-comportado (Cf. SILVA, 2012, p. 298).

consistentes com horizontes à ampliação da escolaridade elementar, e, consequentemente, não havia proposta de qualificação do professor.

Por isso, as Escolas Normais detinham-se à formação específica. Segundo Saviani (2009a, p. 144) “os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico”.

No andamento das atividades das Escolas Normais, surge por parte do presidente provincial Couto Ferraz contrariedade, como por exemplo, “onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente” em se tratando de um número pequeno de alunos formados, com efeito, realiza-se o fechamento da Escola Normal de Niterói em 1849 (SAVIANI, 2009a, p. 144-145).

Com esse feito, Couto Ferraz emprega o Regulamento de 1854. Como caracteriza Saviani (2009a, p. 145):

> Os adjuntos atuariam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. Mas esse caminho não prosperou. Os cursos normais continuaram a ser instalados, e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859.

Com a reforma da instrução pública no ano de 1890, passa-se a estandardizar as Escolas Normais. Na visão dos reformadores, Saviani (2009a, p. 145) assevera que, ‘sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz’. Afinal, era necessário reparar seu plano de estudos.

E esta reparação vem no mesmo ano, pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro. Vechia (2014, p. 87-88), apresenta esta temática quando:

> O mentor do novo plano de estudos, Benjamin Constant, estabeleceu, para o ensino secundário, um curso de sete anos que deveria ser desenvolvido, tendo como eixo a ordem lógica de classificação das ciências fundamentais, propostas por Augusto Comte. Paralelamente a esse eixo, dispunha-se o estudo das línguas modernas, do Grego e do Latim, da Geografia e da História, do Desenho, da Ginástica e da Música, tornando-o enciclopédico. Ao final do curso, os alunos deveriam demonstrar a assimilação de todo acervo do conhecimento humano, no chamado Exame de Madureza[13], que fora instituído. Os princípios norteadores da reforma Benjamin Constant

[13] Nas décadas de 50 e 60, nome dado aos exames em que candidatos maiores de 18 e 20 anos tentavam obter, respectivamente, o certificado ginasial ou colegial (DUARTE, 1986, P. 76).

> foram, aos poucos, sendo dilapidados em sucessivas reformas que ocorreram de 1892 a 1899.

Uma vez que a educação para os anos iniciais havia ganhado dimensão, por conseguinte suscita-se uma política que propusesse considerar a preparação para a formação de professores. Semelhantemente, a estrutura política como também a sociedade, olha para o mesmo norte, o avanço da cidadania, logo a importância da formação de professores e a qualidade fazem-se relevante (CURY, 2003, p. 2).

Por certo, pensar a respeito de formação contínua, nasce da criação de escola padronizada a configurar-se no preparo de professores, à obtenção de resultados práticos se vindo a estender tal reforma da Escola Normal da capital para outras cidades do interior paulista, e, validando para os demais estados do país, no dizer de Saviani (2009a, p. 145) “que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo”. Dessa maneira o padrão firmou-se e se expandiu.

Só que, o padrão da Escola Normal, não ressurgia ativamente ao modo de entendimento da classe dominante, que, interessava como escopo a competência na transmissão dos conhecimentos. Logo, abrem-se então, os institutos de educação, e, para o refinamento, agrega-se ao ensino a pesquisa. Conforme Saviani (2009a, p. 145), em sua Obra-artigo *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*, diz que:

> Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova.

Em princípio, o pensar é atitude primeira do professor formador, deve estar convicto a assumir o papel de agente de transformação social, político concatenado no trilhar das descobertas. Na opinião de Saviani e Duarte (2012, p. 14), “Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e pontos de vista pessoais, para se colocar na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista.”.

Para isso, a teoria sendo a especulação da prática nos oferece elementos relevantes, embora não confira para resultados concretos, Konder (2012, p. 41) assevera que “A gente depende, em última análise da prática – especialmente da

prática social", quer dizer é a prática que irá mensurar o empenho devido ou não para tal transformação.

Assim, é que no caso ocorre na investigação científica da realidade, iniciemos a conceituar, por exemplo, formação de 'professor'. Mas, antes tal abordagem tem sido sugerida por Julia (1981) e seus conceitos foram estendidos por Nóvoa (1999, p. 15):

> A segunda metade do século XVIII é um período-chave na história da educação e da profissão docente. Por toda a Europa procura-se esboçar o perfil do professor ideal: Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar o seu trabalho? Qual a autoridade de que deve depender?

No chamamento ao século XVIII acima, a menção aferida é em virtude de trazer para os atuais contextos educacionais uma cristalina compreensão da profissão docente, "é a comunhão de uma investigação em conjunto, através do lógos, em busca da compreensão epistêmica de alguma questão diretriz em suas possíveis correlações" (AMARAL FILHO, 2010, p. 152). Pois, a classe de professores é uma classe altiva, que está na mente, mas não foi expressa.

Ao colocar luz sobre tais questões, podemos notar ambiguidade, porque não deixa claro o que venha a ser professor, o que se tem circunscrito é uma hesitante parte da definição – pessoa que declara em público – e, a outra diz respeito ao ensinar.

E, a esta, talvez minimidade de compreensão, não deve ser introjetada no professor. Marx (2008b, p. 258) atenta para um aspecto específico do processo na investigação científica da realidade dando-nos o exemplo da população:

> A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Esses supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços etc. Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

Posto este entendimento, a sociedade empreendedora cauteriza no agir com estilo de meia conversa, sempre a faltar algo que dê a conhecer. Não é certo que a culpabilidade é jogada nos ombros do professor[14], bem como inculcada na sociedade, para exemplificar – não sabe ensinar direito, precisa de dois e mais empregos para sobreviver, é desatualizado, destituído politicamente – intencionalmente.

Todavia, façamos o pensamento inverso, a partir da definição de professor, não pela infraestrutura e sim pela superestrutura; logo, colocar com primazia o professor. Possivelmente o resultado será de valorização, reconhecimento, vale dizer que, do ponto de vista de Candau (1997, p. 51):

> [...] para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente. Neste sentido, a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões.

Não apenas e tão somente pela economia, que por um lado objetiva acumular, e, por outro, faz-se investimento menos abundante, intermitente irrigação que nada expressa tal política de qualidade na formação continuada do professor.

Ao iniciar o processo de análise a elucidar tal contradição empalmada, é de primeiro ato deparar com imagem empalidecida, embora, “certa compreensão do todo precede a própria possibilidade de aprofundar o conhecimento das partes” (KONDER, 2012, p. 42).

Uma vez que o trabalho de professor, assim como a formação continuada, é assunto a instigar mentes, reuniões, debates a respeito do seu sujeito, por conseguinte o seu predicado. Do ponto de vista de Mello (1989, p. 12), “A condição indispensável para que a escola pública seja competente como democratizadora do conhecimento é o bom professor-educador.”.

Somando, as condições nobres de trabalho, universo científico desejado. Conforme Marx (2017, p. 261), “condição universal do metabolismo entre homem e

---

[14] Substantivo masculino. Tem origem no Latim, vem de *Professus* que significa “pessoa que declara em público” ou “aquele que afirmou publicamente”. Composto de *Pro* – à frente e *Fateri* – reconhecer.

natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais".

Para o debate, presume-se formação de professores com via de duas mãos, a primeira – exigência mínima de formação e; a segunda – o exercício do magistério. Por certo, a apreensão da teoria e prática nas determinações. Sem dúvida, a legislação educacional declara os interesses políticos, torna-se patente as vertentes institucionais, afinal, as quais revelam os vínculos entre legislação e projetos político-sociais hegemônicos, por exemplo, a Lei nº 4024/61, promulgada após mais de uma década no contexto desenvolvimentista industrial e urbano (WEBER, 2000, p. 130-131).

Para exemplificar, podemos observar no Brasil o tema formação de professores, que acende o debate a respeito da qualidade do ensino, com efeito, preceitua no artigo 206 da Constituição Cidadã de 1988 inferências de um dos princípios da educação nacional, a garantia de padrão de qualidade. Todavia, o juízo procede nas dessemelhantes legislações das esferas federal, estadual e municipal nos últimos 40 anos, ao passo que 21 destes, regido por uma política déspota (WEBER, 2000, p. 130).

Logo, à conjuntura retrata na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024/61, no âmbito da divergência entre público e privado, na oferta educacional. Assim, depreende-se à relação entre a qualidade da educação e a valorização do magistério, os avanços no debate acadêmico e nas causas da sociedade civil para a execução de políticas educacionais, como projeção do Pacto de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação, em 1994, no campo do Plano Decenal de Educação Para Todos [1993-2002], cumprindo destacar alguns temas que encontram na segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, referente à formação de professores, seu propósito (WEBER, 2000, p. 129-130).

Formar o professor com ensino de qualidade é das principais medidas para afigurar-se a educação nacional, conforme Weber (2000, p. 129), "luta em favor da construção da cidadania e da democracia". Portanto, a formação de professores é inseparável da qualidade do ensino, porque para ensinar é preciso investimento, conforme indicado no Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016 que, dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

> Art. 8º Inciso III – “assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da educação básica; e IV – promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica.

A valer, este ocorre na formação de apropriar-se o saber notório, o que se quer e o que fazer mutuamente gerado no processo formador. Salomé (2016, p. 112) sugere que:

> Não se trata de questões novas a serem debatidas, mas advindas da necessidade de discutirmos tanto o saber sensível quanto o conhecimento inteligível. E o quanto as experiências estéticas são fundamentais na formação do homem, questionando as bases da modernidade que levaram a uma anestesia dos sentidos na sociedade, e que se refletiu no âmbito da educação.

Ao mesmo tempo as ponderações do aprimoramento permanente devem ser efetivas. Ora, a educação não pode ser diminuta em instante algum, deve-se fazer valer a política cultural da educação com a qual imprima na sociedade uma linguagem política, concebida e praticada, a valorizar o diálogo como meio essencial para resolução de problemas de interesse geral, “o verdadeiro interesse pelos outros”, ao passo que ainda “o coletivo governa-se a si mesmo” (GIOVANNI; NOGUEIRA, 2018, p. 703).

Enquanto que na sociedade capitalista, destila, no dizer de Chaui (2008, p. 346) o “uso generalizado e vago da palavra política”. Tal qual consciente laxismo.

A propósito o pensar coletivo centraliza na busca do bem comum, desconstrói a conveniência de si próprio para o proveito a todo o cidadão, “o cidadão educado [...] ao mesmo tempo um educador” (GIOVANNI; NOGUEIRA, 2018, p. 705).

Por outro lado a sociedade empreendedora.[15] No dizer de Marx (2017, p. 262) “Com o olhar arguto de um experto” desesperadamente busca por especulação na ciência que voga irá avalizar. Afirma Lowy (1975, p. 19) em sua obra *Método dialético e teoria política*, “a posição social do cientista, condiciona sua perspectiva, o que ele percebe nesse objeto e como o interpreta”.

---

[15] Palavra derivada do latim *imprehendere* “empreender” – capacidade de identificar oportunidades. Na França, definiu-se, pessoa que contribui para o avanço econômico (Cf. MILAN; MALUF, 2018, p. 303).

É nítido, porém, o fenômeno da resistência à mudança, como aponta Marx (2018, p. 96) “Os economistas exprimem as relações da produção burguesa, a divisão do trabalho, o crédito, a moeda, etc., como categorias fixas, imutáveis, eternas”. A pensar algo não respeitável, como por exemplo, o que temos para agora; e, observar como as coisas andam; é burlesca a sociedade que se pauta com tal comportamento.

A saber, cria-se armadilha de ramificação a desumanizar e prevaricar; esta sociedade não se importa com ninguém, o que mesmo importa é sempre acumular, ou seja, a tal sociedade oportunista não reconhece o homem; vindo a ser objeto de uso e descartável a qualquer circunstância de domínio.

De acordo com Lukács (2009, p. 169-170):

> Para Marx, a causa desta vida desumana reside no fato de que o dinheiro domina ‘a essência alienada da vida e do trabalho do homem’; de que a sociedade burguesa é o mundo da propriedade privada, onde tudo se transforma em mercadoria e em objeto de troca; de que o princípio da sociedade burguesa é o egoísmo e a relação dos homens entre si é caracterizada pela hobbesiana ‘guerra de todos contra todos’. Somente com a supressão destas condições de existência é que se realiza a emancipação do homem.

Tensão esta forjada, conforme Konder (2012, p. 9) “aos interesses dominantes, em organizar ‘amarrar’, para impedir de mudar o regime social vigente”, a sociedade de comando. Ora, o agenciador é o Estado, produto da sociedade que ao chegar a um grau de desenvolvimento nasce em si mesma a própria contradição que a sufoca e, para não dar cabo do seu empreendimento elege-se um poder acima da sociedade a determinar ‘ordem’ (ENGELS, 2017, p. 211).

De certo a conviver indivíduo e sociedade política no entendimento do materialismo histórico-dialético, o estar firme caracteriza-se tal violência. “É a sociedade civil que permite a compreensão do Estado, já que este nada mais é que a expressão daquela. Portanto, se o Estado nada mais é que a expressão da sociedade civil que o funda, não representa em absoluto a universalidade” (HUNGARO, 2014, p. 24). Logo, desmantelar o esquema perverso é universalizar a economia.

Conforme indicado por Marx (*apud* ANTUNES, 2018, p. 156) consiste em:

> A necessidade da tomada do poder político, por um lado, e por outro o esmagamento, ou definhamento, ou desaparição – ou, mais precisamente, o fenecimento – do Estado constitui um elemento absolutamente central no interior da teoria da revolução desenvolvida por Marx e seu cerne remete ao anteriormente mencionado processo de 'fundação de uma nova sociedade', o que noutros termos quer dizer que 'entre a sociedade capitalista e a comunista, situa-se o período da transformação revolucionária de uma na outra. A ele corresponde também um período político de transição'.

Assim sendo, não é individualmente que a nova classe irá se estabelecer a mudança da realidade e prosseguir com movimento dialético. Pelo contrário, é cooperar, fazer entender por entendimento de cultura criticamente conduzida a pensar, ademais, "participar ativamente na produção da história do mundo, não aceitar do exterior, passiva e servilmente" (GRAMSCI, 1978, p. 12). Para isso, "devemos aprender e, descobrir como fomos modelados, para cooperar na nossa própria opressão" (DIAS, 2012, p. 9).

Em síntese, é produzir à linguagem coesa, o conjunto de operações programadas que envolvem medidas governamentais, sem dúvida para atingir os verdadeiros objetivos, a desvendar os problemas recônditos, e, com efeito, germinar soluções com pensamentos que edule da realidade, que é contraditória.

2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, LIAMES DO SÉCULO XX NO ALVOR DO SÉCULO XXI

"Não basta que o pensamento procure se realizar; a realidade deve compelir a si mesma em direção ao pensamento"
(MARX, 2010, p. 152)

A chegada hora apropriada para que se conclua uma meta, surge muito antes tal necessidade, interesse, força de vontade, abundante trabalho a percorrer até o escopo de um genuíno êxito. Visto que, a "consciência humana é atividade do sujeito que cria a realidade humano-social como unidade de existente e de significados" (KOSIK, 1976, p. 241-242).

Exceto, não só será tempo desperdiçado, como também sua realização malsucedida. No entanto, terá, por dever, fazer que aconteça a materialidade do plano[16] que se manifestara com o despontamento das primeiras ideias. Logo, prover a educação, concernente natureza e fundamental para o desenvolvimento do País.

Haja vista, a dilatada crise mundial da economia capitalista, no ano de 1929, aumentou a gravidade das contradições da economia brasileira, como desimpedir um novo modo de acumulação[17] (CUNHA, 1989, p. 32).

Dos muitos problemas que o Brasil enfrenta, é provável que a educação faz-se ladear com passos lentos para um horizonte de melhorias da atividade escolar. Uma vez que a agrume realidade a par de séculos venha prevalecer. Como descrito por Pasqualini e Mazzeu (2008, p. 77):

> A escola já foi objeto de inúmeras análises críticas, como as que denunciam que as necessidades e interesses do alunado são, via de regra, desconsiderados e não respeitados por essa instituição. Assim, a escola tem sido necessariamente associada a práticas ritualísticas inflexíveis, à negação da liberdade e da espontaneidade e à passividade e inatividade da criança, como se tais características fossem inerentes à escolarização. A crítica e a desvalorização da educação de caráter escolar têm se mostrado, nesse sentido, hegemônicas nos ideários educacionais contemporâneos.

Tal introito do plano para dirimir este quadro caliginoso pôde conferir a partir da efervescência política dos anos 20. Com efeito, neste ambiente de agitação, não

---

[16] Resultado do processo de planejamento. Nele figuram os objetivos, metas a atingir e as formas de atingi-los (Cf. DUARTE, 1986, p. 136).

[17] Que consistia em produtos primários como: café, açúcar, borracha, algodão; reservados à exportação. Todavia, esse setor tinha seu crescimento dependente da demanda externa, assim, a economia se expandia e o mercado para bens manufaturados desenvolvia (CUNHA, 1989, p. 32-33).

só contestação de ideias, como também práticas, apresenta-se a organização escolar, com insuficiência elementar e altos índices de analfabetismo (RIBEIRO, 2007, p. 98), de tal forma que, “em 1920, 75% da população era analfabeta” (GUIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 18).

Por sua vez é criada em 1924 a Associação Brasileira de Educação (ABE[18]). Na década subsequente, é realizada a IV Conferência Nacional de Educação cuja qual, “discute a laicidade da escola pública para gerar, em março de 1932, o ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’” (GÓES, 1989, p. 34), também chamado ‘A Reconstrução Educacional do Brasil – Um Manifesto ao Povo e ao Governo’ (DUARTE, 1986, p. 113-114).

Entretanto, a educação no Brasil atendia de menos a aculturação, e, de mais, o fortalecimento das forças produtivas. Segundo Guiraldelli Junior (1994, p. 78), assinam o manifesto:

> 1. Fernando de Azevedo; 2. Afranio Peixoto; 3. A. de Sampaio Doria; 4. Anísio Spinola Teixeira; 5. M. Bergstrom Lourenço Filho; 6. Roquette Pinto; 7. J. G. Frota Pessôa; 8. Julio de Mesquita Filho; 9. Raul Briquet; 10. Mario Casasanta; 11. C. Delgado de Carvalho; 12. A. Ferreira de Almeida Jr.; 13. J. P. Fontenelle; 14. Roldão Lopes de Barros; 15. Noemy M. da Silveira; 16. Hermes Lima; 17. Attilio Vivacqua; 18. Francisco Venancio Filho; 19. Paulo Maranhão; 20. Cecilia Meirelles; 21. Edgar Sussekind de Mendonça; 22. Armanda Alvaro Alberto; 23. Garcia de Rezende; 24. Nobrega da Cunha; 25. Paschoal Lemme; 26. Raul Gomes.

Designá-los pelo nome, todavia, não significa dar a conhecê-los. Não é intenção descrever a biografia de todos eles, mas dar vulto, a um entre dois ou mais com o intento de revelar a contribuição no cenário educativo nacional à época. Dentre os signatários que assinam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, consta a do paranaense Raul Rodrigues Gomes (1889-1975):

> Gomes, nascido na cidade de Piraquara em 27 de abril, começa a atuar no início do século XX, no magistério. Em seguida foi docente do ensino superior na Faculdade de Direito da Universidade do Paraná, com destaque no meio cultural, principalmente no jornalismo, onde desempenhou desde 1907, produzindo durante muito tempo de sua vida na imprensa paranaense, no jornal Diário da Tarde. A saber, publica na íntegra o teor do Manifesto, trazendo como título “Um plano Nacional de Educação”, que circulou entre os dias 29 de março de 1932 e 07 de abril, mas, sua análise não trouxera discussão para o leitor com relação ao significado do manifesto. Todavia, apesar de não tomar grandes proporções o debate ao

[18] Cf. Saviani (2013c, p. 229), “por iniciativa de 13 intelectuais cariocas; presença majoritária de engenheiros no quadro associativo da entidade, o que também explica a introdução, no interior da ABE, da problemática relativa ao taylorismo e fordismo”.

> movimento renovador, a intervenção de Gomes na cultura paranaense sugeriu importância, ademais, participante ativo no campo da educação tinha como sua principal bandeira de luta o analfabetismo (SOUZA, 2012, p. 1-3).

O enfrentamento do analfabetismo nos anos iniciais do século XX relaciona-se com o ponto principal, à população aprender as primeiras letras. Guiraldelli Junior (1994, p. 25), alega que:

> Acompanhando a modernização, a urbanização e a industrialização do país nos anos 20, vários Estados brasileiros, sob a batuta de jovens intelectuais, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos etc., promoveram reformas educacionais inspiradas nos princípios da Pedagogia Nova. O 'ciclo de reformas estaduais dos anos vinte', como ficou conhecido tal episódio, contribuiu para a penetração do escolanovismo no Brasil.

No âmbito da formação docente, apresenta-se um personagem com ideias renovadoras, seu nome é Anísio Spinola Teixeira (1900-1971):

> Ele iniciou sua vida pública em 1924. Ocupou cargo de diretor da Instrução Pública, o que lhe deu condição de viajar para alguns lugares do Brasil, Europa e também Estados Unidos. Algumas de suas ideias pôs em prática, por exemplo, criando o Instituto de Educação e transformando a Escola Normal em Escola de Professores. Outro feito ocorreu no mês de abril de 1935, criou a Universidade do Distrito Federal e a ela incorporou a Escola de Professores com o nome de Escola de Educação. Prosseguindo na sua gestão, publica o livro "Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos", avalia o processo civilizatório norte americano e apresenta as sugestões de Dewey para a teoria democrática. Mais serviu de tradutor de obras de Dewey. Entre os anos de 1962 e 1964, Anísio Teixeira foi conselheiro sendo responsável pelos pareceres relativo ao Plano Nacional de Educação (SAVIANI, 2013c, p. 219-221).

Circunscritível, os signatários (Manifesto, 1984, p. 407) constataram:

> No entanto, se depois de 43 annos de regimen republicano, se dér um balanço ao estado actual da educação publica, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas economicas e educacionaes, que era indispensavel entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espirito de continuidade, não lograram ainda crear um systema de organização escolar, á altura das necessidades modernas e das necessidades do paiz. Tudo fragmentario e desarticulado. A situação actual creada pela successão periodica de reformas parciaes e frequentemente arbitrarias, lançadas sem solidez economica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construcções isoladas, algumas já em ruina, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...

Entretanto, lançar mão de que a educação é que livra alguém dos problemas, figura um ato de singeleza privado de criticidade. Na visão de Romanelli (2014, p. 146):

> É evidente que, na ordem social oligárquico-aristocrática, na qual a educação escolar se constituía em privilégio das elites, carecia de sentido a ação estatal, com vistas a fazer expandir o ensino público e gratuito. A elite pagava a sua educação e a Igreja exercia um quase monopólio do ensino. Outra era, porém, a situação que começava a configurar-se na ordem social burguesa. As classes médias em ascensão reivindicavam o ensino médio, e as camadas populares, o ensino primário. Daí por que o movimento renovador compreendeu que havia chegado a hora de o Estado assumir o controle da educação e que, portanto, esta deveria ser gratuita e obrigatória, dadas as necessidades da nova ordem econômica em implantação. Mas a ala católica entendeu que a campanha em favor da escola pública, universal e gratuita redundaria no monopólio estatal da educação. Não entendeu ela que nem o Estado tinha condições materiais de implantar o monopólio, nem tinha a intenção de fazê-lo. A campanha em torno da escola pública foi uma campanha que, crescendo de intensidade na época, visava, antes de tudo, à concretização de um dos princípios máximos do movimento: o do direito de todos à educação.

De fato, corresponder a tal exigência é obter a acepção dos valores de comprometimento e de responsabilidade para então sim, chegar à incumbência do Estado com a educação pública. “A ideia de Plano Nacional de Educação (PNE) remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (SAVIANI, 2017, p. 63), e, apresenta-se, pois, “como um instrumento político” (SAVIANI, 2013c, p. 254).

O ‘Manifesto’ exprimi um grupo de educadores, busca firmar a conquista da hegemonia educacional perante a sociedade, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa à defesa da escola pública, sua originalidade (SAVIANI, 2018, p. 77).

Ora, o Manifesto reivindicava a direção da educação brasileira. Afirma Vidal (2013, p. 3), “Vinha a público no âmago das disputas pela condução das políticas do recém-criado Ministério da Educação e Saúde no Brasil (1930)”. Copiosamente, os anos trinta são impulsionados pelos movimentos sociais que determinam descontentamento contra as oligarquias e o sistema republicano vigente.

Ao passo que na Constituição de 1934 – a terceira carta magna – compeliu a União:

> “[...] fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter” os sistemas educativos dos Territórios e manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal (art. 150), assim como exercer ‘ação supletiva na obra educativa em todo o País’. [art. 150, “d” e “e”]” (VIEIRA, 2007, p. 296-297).

Adiante se incorpora à concepção de plano e se concebe no artigo 152 a funcional tarefa do Conselho Nacional de Educação (CNE[19]), elaborar o PNE – documento denominado 'Plano Nacional de Educação' –, se bem que tal plano não foi ratificado na Câmara dos Deputados e, com o início do Estado Novo, 1937, sucumbiu. Posto está que a ação de deixar para outra ocasião fez Gustavo Capanema optar por reformas nas leis orgânicas (SAVIANI, 2017, p. 63-64).

O recobramento do Plano Nacional de Educação ocorrerá em período superveniente dado a implantar a primeira lei de diretrizes e bases da educação, LDB 4.024/61.

Exibe-se nas linhas novos ideais de educação, assim, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Da parte da "laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação", o Manifesto propugnava pela escola única, e, considerava como a maior contribuição da Escola Nova: "a organização científica da escola" (VIDAL, 2013, p. 3).

Com a promulgação da nova Constituinte, setembro de 1946, o fundamento integrante posto outrora pelos manifestantes da Educação Nova é recomposto. De acordo com Vieira (2007, p. 300):

> A Carta Magna de 1946 retoma o espírito da Constituição de 1934, apresentando algumas novidades. É estabelecida a competência da União para 'legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional' (art. 5º, XV). As constituições anteriores haviam definido atribuições no sentido de 'traçar as diretrizes' (Constituição de 1934) ou 'fixar as bases [...] traçando as diretrizes' (Constituição de 1937).

Dada à vitória do general Eurico Gaspar Dutra do Partido Social Democrático (PSD) para presidir o país a partir de 1946, a União Democrática Nacional (UDN) investiu no nome de Clemente Mariani para o Ministério da Educação com resultado de dar apoio no governo Dutra (SAVIANI, 2013c, p. 278-281).

O então Ministro constituiu uma comissão de educadores com o fim de propor um projeto de reforma geral da educação nacional, por conseguinte é elaborado o anteprojeto e este é encaminhado à Câmara Federal, em novembro de 1948 (ROMANELLI, 2014, p. 176-177).

Respectiva anuência. A observação de Saviani (2018, p. 68) é pertinente:

---

[19] Órgão consultivo máximo destinado a assessorar o ministro na administração e direção da educação nacional, criado pelo Decreto 19.850 de 11 de abril de 1931 (ROMANELLI, 2014, p. 142).

> Configura-se, aí, uma dependência recíproca: a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc.

Não há possibilidade de pasmos. Por certo, necessitemos aprender, a saber, ouvir o que não ouvimos. Igualmente olhar por dentro e por fora. No dizer de Ravitch (2011, p. 16) “É a marca de um ser humano consciente aprendendo a partir da experiência, prestando muita atenção a como as teorias funcionam quando colocadas em prática”. Deveras os falam as coisas, de repente pouquíssimas vezes são mostradas e de muitas não.

Modificam-se os cenários, como também escalam novos personagens para os mesmos efeitos, é provável que se inicie alguma atividade, ou não, quanto ao andamento e o desfecho, “uma longa luta cheia de marchas e contra-marchas” certamente provirá, exemplo disso é a Lei 4.024, votada apenas em dezembro de 1961, isto é, 13 anos depois (ROMANELLI, 2014, p. 177).

Sobre o Plano, acontece que tendo vigência a Lei n. 4.024/61, o primeiro Plano Nacional de Educação torna-se realidade no ano de 1962. A guisa de histórico:

> Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, [...] (LEI Nº 10.172 DE 9 DE JANEIRO, BRASIL, 2001, p. 3).

Avizinhando-se, mesmo que lentamente, e, deixando aos poucos de situar-se no abeiramento das questões políticas, a promulgação da nova e a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN (Lei n. 9.394/96) decretada em 20 de dezembro de 1996 e publicada no Diário Oficial da União de 23 de dezembro, institui no Art. 87 “a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. Parágrafo 1º: A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com

diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos" (BRASIL, 2019, p. 52).

Com efeito, o Plano Nacional de Educação, cujo qual elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS), entrou na Câmara dos Deputados no dia 10 de fevereiro de 1998. Uma pressão oriunda e produzida pelo 'Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública' (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 97).

A Lei nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, é antiga exigência de inúmeras entidades que forçaram o governo do Fernando Henrique Cardoso (FHC) a se mover. Sendo assim, vale trazer, à baila, o testemunho de Salomé e Mendes (2020, p. 369):

> A escola brasileira chega ao século XXI com fragilidades nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas. Inserida em um contexto social conturbado, repete a lógica da formação individualista, desarticulada de um repensar complexo sobre a relação entre estudante, professor e mundo. Esta formação individualista se adéqua às demandas do capital, incentivando a competitividade e coibindo o pensamento coletivo a respeito das questões sociais emergentes.

Ora, a relevância de um plano nacional de educação trata de olhar com critérios para o desenvolvimento do ser humano, a transformação nos meios, familiar, escolar e social que este indivíduo se fará integrante.

2.1 PROÊMIO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE) A ABERTURA DO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024) META 16

A questão da qualidade da educação básica se fará sempre viva nos debates seguidamente com proposições de relevo. Nisto os governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2009) e Dilma Rousseff (2010-2016) ambos do Partido dos Trabalhadores (PT) atuaram sem cessar. Assim, como a melhoria da educação, o reconhecimento do trabalho dos professores sendo inerente. De acordo com Saviani (2009b, p. 5) os governos se debruçaram sobre a questão e, assim foi:

> Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o

> Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse é, com efeito, o carro-chefe do PDE. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.

Valemos acentuar que os professores fazem parte de qualquer plano que promova a educação e o envolvimento ativo político no ser humano, Nóvoa (1999, p. 17) assevera “pois sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadoras”, salvo quando se caracteriza um plano gerenciador.

Ora, então, o ato de gerência fraudulenta a aparecer nos programas neoliberais, o PDE não se fez acompanhar, pelo contrário, foi dado a revolucionar-se, sem dúvida toda energia empregada expressou o PDE no programa ‘Piso do Magistério’ dando contornos à formação docente por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), curso de formação inicial e continuada de docentes da educação básica, assim, vidar aspiração próxima de dois milhões de professores (SAVIANI, 2009b, p. 7).

A este carregamento de intencionalidade tem concernente a prática. Na contramão desse construto é nítido, porém, o fenômeno da resistência à mudança que no seu canto abafado o capital sustenta. Pereira (2007, p. 23) advoga que:

> Quando o professor é desapropriado na sua formação dos seus necessários instrumentos de trabalho, mais fácil se faz a sua alienação. Quanto mais sólida a sua formação menos o seu trabalho é alienado e menos refém das mercadorias que o capital que investe em produtos educacionais coloca dentro das escolas. O capital historicamente acentua a separação dos frutos do seu produtor.

Em virtude do gerenciamento e manutência o desfrutescer goza da acomodação, aí se ocupa fronteira com sonoridade que consoa a firme luta por mais qualitatividade. Aliás, ratificou-se de forma consistente como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9.394/96) no Art. 67 incisos: (II) – o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; e, (V) – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 2019, p. 44-45).

Por sua vez sugere-se uma tomada de conscienciosidade, porque “a praxis requer uma atividade de consciência, não só no início do processo prático como ao longo dêste” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ,1977, p. 320).

Tal perfazer decenal do PNE (2001-2011) de acordo com Vassoler (2019, p. 2-3) “o qual apresentou como objetivo principal a eliminação das desigualdades sociais, aumentando a oportunidade de acesso e permanência na escola, bem como a valorização da diversidade e da inclusão”, logo fizera as conferências regionais acenarem no ano de 2009 preliminares esclarecimentos a I Conferência Nacional de Educação (CONAE) que foi estabelecido em 2010, a indicar ao norte o que viria concretizar no mais novo Plano Nacional de Educação decretado na Lei n. 13.005/2014. Assim sendo fora versado o problema da construção do Sistema Nacional de Educação e colocado à vista o tema central ‘Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação: diretrizes e estratégias de ação’ (SAVIANI, 2016, p. 325).

O PNE resulta-se com proveito de uma política pública a mediar o encontro de unidade na diversidade de políticas, ao passo que sob pena de aprofundar desigualdades em vez de superá-las, de certo “a realização de uma meta é requisito para a efetivação das demais e do Plano como um todo”. Desse modo, fazem-se exigências das ações oriundas de estados, municípios e da União a consolidar o Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2015, p. 13-14).

Não há a possibilidade de estados, municípios e União isentarem-se de obrigações. O meio de avaliar parte-se do fundamento que não se pode dispensar à inexistência de sistema educacional no Brasil. Como observa Saviani (2012a, p. 2):

> Ou seja: todas as soluções apresentadas até hoje, salvo raras exceções, foram ou transplantadas, sem levar em conta as exigências reais da situação, ou improvisadas, o que se caracteriza pela falta de planejamento, que cada vez mais enfraquece as esperanças depositadas na educação. Ora, se a educação brasileira se baseia em ‘teorias’, métodos e técnicas importados ou improvisados, isto significa que o Brasil não tem sistema educacional.

O que recai no não cumprimento dos deveres inerentes, Kuenzer (1999, p. 166) já afirmou que “elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas”. Haja vista o próprio fim a que se visa de “sistema” e “estrutura”.

No Dicionário Etimológico – etimologia e origem das palavras[20] – encontraremos, o vocábulo sistema, do latim *systema* e do grego *sýstema*. Isto é, *sy* (junto) + *sta* (permanecer). Assim sendo, *Sýstema* é aquilo que permanece junto. Já no Dicionário UNESP do Português Contemporâneo (2004, p. 1293) nos dá como significado o "conjunto das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, que funciona como estrutura organizada".

No conjunto de trabalhos, deveres, projetos que devem ser realizados, a atividade prática de todo o processo do qual participa é uma atividade que resulta num movimento concreto. De acordo com Saviani (2010, p. 381):

> Se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país.

Com efeito, o ponto fulcral da prática é o resultado da ação, bem como se coadunam ponto de partida e chegada ao agir indissoluvelmente subjetivo e objetivo ao objeto (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 318-319). Desse modo, na ida faz-se a negação e ao voltar converge-se na correspondência afirmativa contínua do íntimo.

Com relação à estrutura é oportuno lembrar Saviani (2013d, p. 143) "O termo 'estrutura' originou-se do verbo latino *struere*. A esse verbo é atribuído corretamente o significado de 'construir'". Ainda no entendimento de Saviani (2012a, p. 74):

> A estrutura implica, portanto, a própria textura da realidade; indica a forma como as coisas se entrelaçam entre si, independentemente do homem e, às vezes, envolvendo o homem (como no caso das estruturas sociais, políticas, econômicas, educacionais ete.). O sistema implica uma ordem que o homem impõe à realidade. Entenda-se, porém: não se trata de criar a realidade. O homem sofre a ação das estruturas, mas, na medida em que toma consciência dessa ação, ele é capaz de manipular a sua força, agindo sobre a estrutura de modo a lhe atribuir um sentido.

De essencial importância tal pré-ocupação tenha que nos ocasionar, em contraste com sugestivos conceitos amontoados de eloquências rançosas na moradia pantanosa da subserviência. No dizer de Sánchez Vázquez (1977, p. 320) "a validade de uma praxis, tem que ser procurada em seu produto".

---

[20] https://www.dicionarioetimologico.com.br/sistema

Outrossim, é compreender o que venham a ser sistema e estrutura e, de longe fazer uso a ventilar e aferir que são as mesmas coisas, porque não são. Todavia, “o que marca de maneira decisiva a distinção entre os dois termos, é o fato de noção de estrutura não preencher o requisito da intencionalidade” (SAVIANI, 2012a, p. 73).

Uma vez que com sucessões de quase quatro anos de tramitação no Congresso Nacional, a Lei n. 13.005 é sancionada sem vetos em junho de 2014, com vigência num período de 10 anos, compondo-se de vinte metas e estratégias correlatas, a saber, para as metas 15, 16, 17 e 18, restritas à formação dos profissionais da Educação (DOURADO, 2016, p. 30).

As metas dão a conhecer nas diretrizes, com vistas ao cumprimento do disposto no Art. 214 da Constituição Federal de 1988. Ao que apontam no PNE a arrolar no Art. 2º: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores marais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos (as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Das diretrizes submetidas à ação da luz, compreende-se que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) tem o propósito minimizar os problemas que abatem a educação brasileira, inquestionavelmente entre tais problemas sobressai à formação de professores, “a qual emerge no PNE, buscando por meio das metas, avanços nas ações” que trazem o trabalho educativo (VASSOLER, 2019, p. 5). A franqueza, porventura, traduzida metaforicamente na expressão ‘teoria da curvatura da vara’, como reponta Saviani (2018, p. 48):

> Com efeito, assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta coloca-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim, também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum.

Logo, as questões no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) são detidas porque demarcam o sistema educacional com a qualidade possível na educação. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, (2015, p. 282) “A ‘formação continuada’ traz consigo a ideia de que a formação dos professores não se encerra com a conclusão de um curso preparatório inicial, mas diz respeito à necessidade de formação permanente dos professores, a um constante aperfeiçoamento”.

Qualquer que seja proporciona a atualização de conhecimentos, com o intuito de acompanhar o processo de desenvolvimento, modificações na área de atuação. Conforme apontado por Candau (1997, p. 52) consiste em:

> O professor, uma vez na atividade profissional, em determinados momentos realiza atividades específicas, em geral, volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação, não só pós-graduação *lato sensu*, mas também *strictu sensu*. Trata-se, portanto, de uma perspectiva onde se enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento. Nesta perspectiva, o *locus* privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados [...].

E, para provocar o debate conduzimos com princípio na meta 16 e seus indicadores 16A e 16B (Brasil, 2015, p. 275) dar, a saber, no primeiro objetivo “formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica”; o segundo objetivo “garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

A capacidade de perceber o significado das políticas de formação de professores tem de ser imperiosa para que ajam balizas entre os profissionais e suas imagens que traduzem, e entre estas e o governo, de modo a conseguir domínio, estabelecendo-se para que posições políticas possam ser declaradas com fundamentação (KUENZER, 1999, p. 166).

Assim, princípios que tendem para um ponto comum a concepção de base, bem como considerados no projeto de formação de cada instituição, sempre que a particularizar como um cenário potencial de inovação e melhoria da formação de professores (DOURADO, 2016, p. 34).

Com efeito, a linha inicial são os problemas e os avanços obtidos. No dizer de Scheibe (2010, p. 982) “Uma leitura daquilo que é hoje nos possibilita dizer com maior clareza o que se pretende para o futuro”, ou seja, o momento é dizer o que deve ser.

Logo, a Meta 16 fixa dar impulso a formação e valorização dos profissionais da educação. Com o que se tem em vista dessa meta, foram estabelecidos dois indicadores: o Indicador 16A – próprio para o percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu; também o indicador 16B – particular ao percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada (BRASIL, 2020, p. 333).

Na sequência contínua que contribui para a formação de professores da educação básica, não há como suspender o trabalho como fonte de conhecimento. Silva Júnior (*apud* Gatti, 2013, p. 55) pondera: “Formar professores para a educação básica significa, antes de mais nada, tomar a própria educação básica como objeto preferencial de estudo. Ao fazê-lo, teremos que considerar os valores que explicitem o sentido da vida humana, ou seja, os direitos de inserção nos bens sociais e culturais”.

Portanto, as estratégias da Meta 16 devem corroborar uma nas outras, como não deixa dúvidas:

> 16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; 16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; 16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; 16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato

> acessível; 16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica; 16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE), LEI N. 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014).

Então, o ato de conhecer caminhos que contribuem para uma aprendizagem com êxito, compreendendo tarefa e realização, é um exercício constante, todavia, para se chegar ao objetivo proposto, “é mister proceder a um estudo das origens, relações, implicações e transposições” (FERREIRA, 2012, p. 55).

Por conseguinte, denomina-se indicador 16A para os professores da educação básica com formação em nível de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu. A acepção formação significa “ato, efeito ou modo de formar, constituir (algo); criação” (Cf. HOUAISS, 2009, p. 916).

Isto é, a formação no conjunto de aprendizagem, busca incluir as diferentes relações dos diversos conhecimentos, “nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas” ou da área específica do objeto a ser apreendido. Ora, o processo de aprendizagem acontece quando a representação pensante, ou seja, “passado pela crítica”, leva a integrar ou não ao desenvolvimento individual e coletivo (ALVARADO-PRADA; FREITAS, C.; FREITAS, T., 2010, p. 369).

Em 2019, o percentual de formação de professores da educação básica com nível de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu era de 41,3%, equivalente a uma subida de 11.1 pontos percentuais (p.p.) desde o começo, em 2013. Logo, em valores absolutos são 933.810 (novecentos e trinta e três mil e oitocentos e dez) docentes com formação em nível de pós-graduação em 2019, de um total de 2.259.308 (dois milhões, duzentos e cinquenta e nove mil e trezentos e oito) professores (BRASIL, 2020, p. 334).

Ter em conta o percentual de 41,3% obtido em 2019 é de expressar uma ponderação, assim sendo a meta – formar 50% até 2024 – será inconcebível de não existir um aumento de 8,7 p.p. Dessa feita, sendo sustentado o ritmo de crescimento do indicador, a meta poderá ser atingida com o término do Plano Nacional de Educação, PNE (BRASIL, 2020, p. 335).

Com base em dados do Censo de Educação Básica/Inep (2013-2019), em 2019, 37,9% dos docentes procedem ao nível de especialização, 2,8% mestrado e

0,6% doutorado. Verifica-se que os cursos de especialização são os maiores promotores de fomento do indicador, pois, no período em estudo, o percentual de docentes com especialização introduziu o acréscimo de 9,5 p.p., enquanto os de mestrado e doutorado obtiveram aumento de 1,2 p.p. e 0,4 p.p. (BRASIL, 2020, p. 335).

Do conjunto de características de pós-graduação, o Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020) define-se que:

> Para o cálculo dos resultados desagregados do percentual de professores da educação básica com pós-graduação, considerou-se neste relatório o maior título obtido pelo professor. Por exemplo, caso um professor fosse especialista, mestre e doutor, considerou-se apenas o título de doutor; caso tivesse tanto o título de especialista como o de mestre, foi considerado apenas o título de mestre. No relatório anterior, esses resultados priorizaram os títulos menos elevados, excluindo os mais elevados (entre 2008 e 2015), ou consideraram todos os títulos de pós-graduação obtidos pelos professores (2016 e 2017). Essa mudança na metodologia, melhor explicada na ficha técnica que acompanha este relatório, produziu pequenas alterações nos resultados deste indicador para professores com especialização, mestrado e doutorado, sem alterar os resultados anteriormente apresentados para professores sem pós-graduação.

Cabe dar relevo que, tem como expoente a educação básica, cuja correnteza de olhares sobranceiros por meio da formação de professores a dar-se da existência relacional fundida na teoria e prática. Na opinião de Gatti (2013, p. 52) “A educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos.” Assim sendo, a originalidade de outros trabalhos citam comumente atributos, principalmente em função de teoria e prática considerado por Alvarado-Prada, Freitas, C., e Freitas, T., (2010, p. 369) cuja compreensão diz:

> Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a.

O percurso histórico torna claro o labéu que devemos remover, simultaneamente às dificuldades que orbitam os cursos de formação, inclusive as

políticas educacionais. Servindo-se do determinismo de Gatti (*apud* ALVARADO-PRADA; FREITAS, C.; FREITAS, T., 2010, p. 371):

> ‘parece que algumas crenças do tipo ‘quem sabe, sabe ensinar’ ou ‘o professor nasce feito’ ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças’. Para a autora, a profissão docente ainda é encarada pela sociedade e pela Universidade como sendo ‘fácil’, como algo que pode ser feito intuitivamente, dispensando uma formação de qualidade, bons materiais, boa estrutura e bons professores.

Dadas estas impressões difundidas pela classe dominadora amplificada no seio da sociedade, da população, o indivíduo que se encontra aquém do seu estado de cidadão, não pode adiar em si a determinação para impelir tal amálgama e subverter o que é falaz.

Em seguida, o indicador 16B, se faz denominar os professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada. Por sua vez agrega apenas os professores em regência de classe, com um hiato, o Censo da Educação Básica não coleta informações referentes à formação continuada no seu conjunto (BRASIL, 2020, p. 340).

A formação continuada tem seu ponto fulcral na ação de remexer teorias e práticas a consonar o trabalho educativo cuja apreensão advém da transformação. O sentido de consonar significa dirigir a sonoridade a um mesmo ponto. Ou, como enunciam os dicionários, “[Do lat. *consonare*.] 1. Formar. 2. Concordar, combinar, afinar com:” (Cf. CEGALLA, 2018, p. 100).

O Plano Nacional de Educação (PNE) não traz no bojo de seu indicador 16B como se dá esta formação continuada, o quê de efetivo caráter tem nestas listas de cursos arrolarem intrinsecamente. Quê articulação faz com a realidade. De acordo com Alvarado-Prada, Freitas, C., e Freitas, T., (2010, p. 372) “A formação continuada de professores sempre esteve ligada à formação de professores no sentido de se atualizar ou de manter uma educação permanente que permitisse passar para os alunos aqueles conhecimentos científicos atualizados”.

Certamente, devem os professores ter precisão do grau de consciência da pseudo-continuidade formativa de tais cursos que, o farão deles minúsculos fragmentos de modismos do capital que tamponam o trabalho educativo. Não pode deixar de não mirar a contradição e, para tanto se deve torná-la publicamente conhecida. Kuenzer (1999, p. 181) exemplifica:

> Formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não-universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Assim, o governo responde à demanda de formação em 'nível superior' de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de Ensino Médio.

A capacidade de avaliação dos órgãos públicos – ministério, secretarias etc. – "poderia revestir-se de um caráter transformador, na medida em que, indo contra os interesses de conservação social" (PARO, 1991, p. 129). Por exemplo, as condições de trabalho do professor são insatisfatórias, compreendendo estrutura física como também intelectual, mormente nas séries fundamentais, cujas condições incluem a remuneração, mas não exauridas nela. Paro (2016, p. 168), enfatiza que:

> Embora não se negue a necessidade de melhor qualificar os professores, especialmente a partir de formação em serviço (mas também não se pode deixar de, paralelamente, passar a aproveitar melhor suas potencialidades, frequentemente subutilizadas), é no conjunto dos fatores constitutivos das práticas presentes no interior da escola que devem ser buscadas as causas de seus problemas e as fontes de suas soluções: no montante e na utilização dos recursos materiais e financeiros; na organização do trabalho; nos métodos de ensino; na formação, desempenho e satisfação do pessoal escolar; nos currículos e nos programas; no tamanho das turmas; na adequação de edifícios; na utilização de tempos e espaços; na distribuição da autoridade e do poder na instituição; na relação com os membros da comunidade e na importância que se dê a seu papel como cidadãos/sujeitos; no planejamento, na avaliação e no acompanhamento constante das práticas escolares; enfim, em tudo que diz respeito à estrutura e ao funcionamento da escola.

Aliás, o trabalho por hora ministrado como se fosse um táxi em serviço, concorre uma realidade perversa. Logo, em lugar das limitações, a situação do ensino básico é que é verdadeiramente triste (MACHADO, 2004, p. 129).

Nisto, é preciso proceder no consciente da classe de professores, porque a tentativa de imputar que os professores são aquém é avassalante. Machado (2004, p. 130) assevera que:

> Para escamotear ou subestimar o fato anteriormente citado, diz-se, muitas vezes, que o professor é despreparado, não tem boa formação e a necessária competência técnica. Esse discurso oficial, e tais afirmações impregnam relatórios de avaliação de bancos mundiais que financiam iniciativas de melhoria do ensino público no Brasil. Segundo tal perspectiva, o professor não ganha bem porque não é competente; ele precisaria ser capacitado antes de ter suas condições de trabalho melhoradas. Trata-se

> de um equívoco, de uma cegueira total. Professores competentes, bem formados, criativos sempre existiram, sempre irão existir.

O centro de maior interesse das políticas atuais referente à formação continuada é que assuma esta formação – quê formação. Na opinião de Alvarado-Prada, Freitas, C., e Freitas, T., (2010, p. 373) a de “considerar as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam”.

De longe e muito distante devem ficar estes cursos estanques, que não catalisam, não remexem as teorias da educação, não movimentam o processo histórico brasileiro no debate a proferir. Na elocução de Salomé (2008, p. 38):

> Compra-se e vende-se conhecimento como se negocia uma mercadoria qualquer adotando a visão da concorrência no mercado, onde o fundamental é eficiência e a produtividade na educação. Com isso, perde-se a dimensão do mundo do trabalho, e o que parece importar é preparar para a competição do mercado de trabalho. Isso gera uma sociedade composta por pessoas cada vez mais individualizadas, competitivas e que, dentro da sociedade, os seus tempos de trabalho são vistos como mercadorias passíveis de serem compradas vendidas ou trocadas.

Inquestionavelmente, a incumbência de cursos de formação continuada é debater o objeto de estudo da atormentada realidade e não do capricho injustificável que a sociedade de mercado desaguou. Conforme Nóvoa (1999, p. 18) em sua obra *Profissão Professor* “As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum”.

O que o indicador 16B procura alcançar nesta meta tem referencialmente a cursos de formação continuada com carga horária mínima de 80 horas nas seguintes áreas: i) creche – 0 a 3 anos; ii) pré-escola – 4 a 5 anos; iii) anos iniciais do ensino fundamental; iv) anos finais do ensino fundamental; v) ensino médio; vi) educação de jovens e adultos (EJA); vii) educação especial; viii) educação indígena; ix) educação do campo; x) educação ambiental; xi) educação em direitos humanos; xii) gênero e diversidade sexual; xiii) direitos da criança e do adolescente; xiv) educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana; xv) gestão escolar; e xvi) outras áreas (BRASIL, 2020, p. 340).

Da deliberação destas áreas, inspira-se, a pensar a contar carga horária, o que equivale um atoleiro. Esta limitação de formação contínua não é correta considerar formação continuada, porque formação continuada não correlaciona ladrilhar no âmago das referidas áreas. É ser necessário, que o Plano Nacional de Educação (PNE), assertivamente, demonstre o que são estes cursos e suas implicações na educação. Na visão de Santos (2013, p. 227) "o pensamento histórico surge para responder as carências existenciais de orientação". Já passou da hora de mais um Plano entrar na composição do rol das arritmias, Saviani (2009a, p. 148) discute a importância da formação de professores, opinando que:

> [...] constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos [seis períodos, idem, 2009a, p. 144-148][21] analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. Visando a encontrar caminhos que nos permitam superar as dificuldades detectadas, impõe-se examinar os aspectos teóricos da questão.

A correspondência que existe entre passado-presente-futuro pode ser observada de como se tem conhecido tal passado, em que esse conhecimento serve para evitar os erros do presente. Destarte, com o significado do passado, como orientador da consciência histórica, possibilita se posicionar no presente e pensar no futuro (SANTOS, 2013, p. 227).

O referido Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2020) concentra-se nos dados quantitativos, acerbam-se os números e afinidade com as ciências exatas, reduzindo-se o entendimento como – chegou ou não chegou à meta –, é de tal mesquinhez vigorar tal Plano nesse molde.

---

[21] [1] Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); [2] Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); [3] Organização dos institutos de educação (1932-1939); [4] Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971); [5] Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996); e, [6] Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006).

Quantitativamente é patente que há crescimento, quantitativamente. Com efeito, professores realizaram formação continuada em uma das áreas especificadas ao longo do período 2013 (30,6%) a 2019 (38,3%). Em valores absolutos, em 2019, esse percentual de 38,3% corresponde a 865.840 professores (de um total de 2.259.309). Portanto, para o alcance da meta, quase um milhão e quatrocentos mil (1.393.469) professores teriam ainda que realizar essa formação até o fim do Plano. O que detidamente é abranger 100% dos profissionais da educação básica, e não apenas os professores, pois, não oferece dúvidas do impedimento para que a meta seja alcançada até 2024 (BRASIL, 2020, p. 340-341).

Nota-se que, o percentual qualitativo, no Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2020) inexiste. É preciso também que diga o que pensa a respeito de qualidade. E, sair do limbo das sinonímias – formação continuada, formação permanente, constante formação –, ou, ao menos revesti-las nomeando de concreta qualidade.

Pois, a qualidade, verifica-se uma elevada direção, com efeito, a um bem, a um serviço ou a um sujeito. Põe a termo aquilo que é característica de alguém ou de alguma coisa pelo qual distingue de outros considerados sem representação (CURY, 2014, p. 1054).

Deveras, a ação de compor a qualidade, requer simultaneamente condições adequadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, profissionalização do docente, articulação entre instâncias governamentais e sociedade civil, avaliação periódica e presença da comunidade nos assuntos educacionais (WEBER, 2000, p. 139-140).

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, VIVENTE LUTA INDELÉVEL

Para que se chegue a um ponto elevado, tanto de qualidade como de quantidade, resultam de fatos muitíssimo importantes, os sólidos investimentos. Com efeito, precisa configurar como obrigatoriedade, de um lado, o poder público à valorização da formação de professores, inicial e como também a continuada; do outro, a incansável luta triunfante dos professores e professoras no fazer-se mister privilegiada. A essas contribuições, agregamos a dos educadores brasileiros, Saviani e Duarte (2012, p. 150):

> A revolução tem, portanto, uma direção e isso requer a busca de compreensão das mediações entre o presente (o capitalismo) e o futuro em longo prazo (o comunismo), passando pelo futuro em médio prazo (o socialismo). A análise do presente deve ser orientada pela perspectiva de futuro em médio e em longo prazo. Mas o projeto de futuro não é fruto de mera especulação, é resultado da análise das possibilidades postas pelo presente e pela escolha de algumas dessas possibilidades como aquelas pelas quais lutaremos.

É certo, que ao evidenciar o real estado da política de formação de professores, temos que todos nós da classe de professores convergirmos na problemática, isto é, ter consenso coletivo no empenho objetivado. É oportuno lembrar Freitas (2002, p. 138):

> "[...] buscando nesta história identificar os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e em particular a formação de professores, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais".

Porquanto, caso existam divergências, e, por certo existirão. Que estas adentrem na reflexão saneada no debate dialógico. Conforme Saviani (2013d, p. 20), a reflexão "do latim 'reflectere' que significa 'voltar atrás'. É, pois, um re-pensar (*sic*), quer dizer, um pensamento em segundo grau". Portanto, o próprio debate tem de ser de tal modo inteligível, cuja atitude, de natureza professoral.

Uma vez que, acentuando o posicionamento com temperança, respaldo na retidão do vosso trabalho educativo, que, revela a grandeza ímpar na busca penetrante para com o ato de aprender e também de ensinar, o quê irá anunciar em voz alta, a respeito de professores e professoras, como por exemplo, aventureiros, que migram na política senão um amontoado de embuste. A respeito desta grandeza ímpar, Schlesener (2004, p. 4), assevera que:

> Ensinar é uma arte: o mestre nos ensina a dialogar com o saber, a desvelar os sinais da grandeza do passado, a descobrir novamente o que outros já souberam, o que a história lhes contou e a sua experiência recriou. O mestre nos inicia na dimensão simbólica que se concretiza no mistério da palavra, nos ensina a buscar os detalhes escondidos, a perceber a beleza nas coisas simples.

Nisto deve residir na ciência dos professores, cujo entendimento está na sua luta que não cessa. Freitas (2002, p. 138) advoga que:

> A luta dos educadores a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza.

A classe política em proporções maiores é pedante, desconhece o conceito de luta, porque nutre o conformismo, a corrupção, a deslealdade e, no limite esfacelam as conquistas sociais. De acordo com Saviani (2013b, p. 745) “Contudo, como sabemos, importa distinguir entre a proclamação de direitos e a sua efetivação. A cada direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive.”.

Cultivem o plantio da seriedade a sinalizar projeções, não use de soslaios, a eivar maledicência aninhada com seus súditos e condescendência com seus iguais.

Ao longo dos tempos, desenhou-se uma sociedade disputada entre fortes e fracos, dominadores e dominados, ricos e pobres, incluídos e excluídos. Não só as variedades genéticas, mas também a economia desigual, ao passo que somos todos iguais como seres humanos. Aos diminuídos, necessitam em termos de educação um favorecimento dobrado, “uma educação escolar democrática, visando um novo modelo de cidadania participativa e tendo por objetivo a construção de uma nova sociedade mais digna e justa”, de conformidade com “garantia de oferta e acesso à educação de qualidade para todos sob a responsabilidade do Estado” (GOERGEN, 2013, p. 730).

No dia em que se está, carece contundência sobre impactos e marcas ideológicas. Como caracteriza Saviani (2013b, p. 745) “parece que quanto mais informações circulam de forma fragmentada, mais difícil se torna o acesso ao conhecimento que nos permitiria compreender o significado da situação em que vivemos”. As reflexões deste autor apontam para Freitas (2002, p. 138):

> Faço esta recuperação de um lugar determinado, no campo da luta política e da luta de ideias, por assim entender o quadro atual em que nos movimentamos, os educadores, em uma realidade em que a ‘perda de referências’ e as ‘incertezas’ da pós-modernidade passaram a ser um atributo de qualidade das mentes abertas a toda sorte de ‘novas’ ideias e ‘novas’ referências que vêm tentando ‘desconstruir’ (felizmente até o momento sem sucesso) a própria história do movimento dos educadores em luta pela sua formação e profissionalização.

Para se chegar a isto, o professor terá percorrido na agregação da capacidade de compreender e autoavaliar-se acima de tudo suas ações.

Com isso, estamos em busca do ponto de partida da filosofia, ou seja, procuramos determinar aquilo que provoca o surgimento dessa atitude não habitual, não espontânea à existência humana. Com efeito, todos e cada um de nós nos descobrimos existindo no mundo (existência que é agir, sentir, pensar). Aí, então, o homem é levado, é obrigado mesmo, a deter-se e examinar, procurar descobrir o que é esse algo. E é a partir desse momento que ele começa a filosofar (SAVIANI, 2013d, p.12).

Pois, compreender desta maneira, levará a contribuir nos aspectos da aprendizagem e suas dimensões para que conceba um aprendizado revelador. “Dependendo da consciência que tiverem os mestres, sua prática poderá ser outra, a educação será outra.” (ARROYO, 2013b, p. 203-204).

Certamente, essa reeducação política, esse trabalho de conscientização rega o diálogo, produz o ser humano professor e professora a politizarem a figura da imagem do mestre.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024) NO PARANÁ

"Então, é por isso que nós sempre insistimos que, para os professores aturem na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, eles têm que ter clareza de como a sociedade para a qual nós estamos formando as crianças e jovens está constituída. Porque sem a compreensão dessa forma de sociedade nós não podemos desenvolver o trabalho de introdução dessas crianças na prática social de forma ativa e crítica, que é o objetivo da pedagogia histórico-crítica."
(SAVIANI, 2020)

A natureza fundamental é da reflexão crítica sobre a prática. É pensar criticamente a prática de ontem, na transição e mudança da prática de amanhã. Na opinião de Góes (1989, p. 31), "Porque é no concreto que se avaliam as coisas. É vendo na prática, no microscópio do testemunho de cada professor, de cada cientista, de cada artista, de cada administrador, que se torna possível avaliar o descaso com que é tratada a educação pública neste país." Desse modo, uma alteração de uma condição em outra "requer alguma ordem de confluência", quer dizer, o que tem existência e o que se pondera (ANTUNES, 2018, p. 147).

Por certo, a formação continuada de professores se efetua na construção da educação fundida com criticidade, em contraste com devaneio de tamanha política que concebe professor estafeta. De acordo com Pereira (2010, p. 201), "a burguesia, não sem confrontos e pressões por parte da classe trabalhadora e suas frações, tem administrado a educação conforme seus interesses". Posto assim busca-se trazer para o debate a ótica pelo impedimento de escamotear tudo a todos. Na visão de Dourado (2007, p. 922):

> Uma perspectiva importante implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade. Tal perspectiva implica detectar os tipos de regulação subjacentes a esse processo.

Andar de um lado para o outro, envolver incalculáveis implicações ao conjunto das leis sobre formação de professores, não é nada frugal. Na opinião de Libâneo (1998, p. 76), "Os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, à mudança dos processos de produção e

suas conseqüências na educação, trazem novas exigências à formação de professores". Desse modo, o cerne de considerável formação deve consistir em professores e professoras ininterruptamente políticos no trabalho educativo.

Para se chegar a este objetivo de estreitamento do ser político dos professores e professoras, bem como a fonte que brota em abundância, a aula – correlacionada com os alunos –, é abrir passagem paulatinamente sem esmorecer nos espaços de disputa política.

Dito isso, no dia 29 de janeiro de 2009 foi editado o Decreto nº 6.755 que instituiu uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Num hiato de seis anos é revogado pelo Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014 (BRASIL, 2020).

Na seção II, identifica no cabeçalho, Do Planejamento Estratégico Nacional e dos Planos Estratégicos dos Estados e do Distrito Federal:

> Art. 8º O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, terá duração quadrienal e revisões anuais, ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, e deverá: I – assegurar a oferta de vagas em cursos de formação de professores e demais profissionais da educação em conformidade com a demanda regional projetada de novos professores; II – assegurar a oferta de vagas em cursos de formação inicial e continuada de professores em exercício que não possuam a graduação e a licenciatura na área de sua atuação, conforme os critérios de prioridade em associação com os sistemas de ensino; III – assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da educação básica; e IV – promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino serviço, inclusive por meio de residência pedagógica (Decreto n. 8.752, 2016).

Some-se a isto a Resolução n. 2, de 1º de Julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (CNE/CP 2/2015).

A concernente resolução no seu capítulo III atribui a título, Do (a) Egresso (a) da Formação Inicial e Continuada, estabelece:

> Art. 7º O (A) egresso (a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: I – o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania; II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica; e, III – a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica (Resolução, CNE/CP n. 2, 2015).

Assim, estar em correlação a estas exigências, parte-se primeiramente do Estado em envolver-se e considerar-se responsável, como consta no inciso III, artigo 10, da Lei nº 9.394/96 (LDB): Os Estados incumbir-se-ão de: “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (BRASIL, 2019).

Quer dizer, ação diante da construção. De certo, existir como fundamento enobrecer culturalmente os professores do ensino fundamental dos anos iniciais. Aliás, processo de feitura organizado, preciso, que condicione sustentação do trabalho educativo, produção do conhecimento, no avanço do ser humano desconhecido para o conhecido do humano no indivíduo.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DESEJÁVEL VALOR PERENE

A seriedade na prática do trabalho educativo faz com que as determinações diante do objeto sejam precisas, ou seja, a educação antecede o olhar que antes mensurado em cada episódio histórico, e, concomitantemente a desafios lançados e propositurias.

A pesquisa não só içou dados cujos quais estão sem transparência no seu conjunto, como também são abastecidos de especificidade quantitativa nos

governos de Roberto Requião de Mello e Silva[22], assim também de Carlos Alberto Richa. A saber, contidos nos dezesseis anos a despeito de política de formação continuada de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. No quadro 1 estão os respectivos períodos.

QUADRO 1 – PERÍODO DE GOVERNO

Roberto Requião de Mello e Silva	**Carlos Alberto Richa**
2003 a 2006; 2007 a 2010	**2011 a 2014; 2015 a 2018**

FONTE: www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Governantes-no-Periodo-Republicano#

Qualquer que seja a busca demandaria a criação e a participação para superar o modelo no qual o professor objetiva reproduzir, copiar e repetir na qual se vivencia de âmbito geral. Conforme Boto (2018, p. 14), em sua Obra-artigo: *"António Nóvoa: uma vida para a educação"*:

> A respeito das políticas educativas, é fácil verificar que estão, hoje, baseadas em uma lógica de exposição pública dos resultados, muito visível com o sucesso global do Programme for International Student Assessment (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Todos esses discursos têm como ponto forte a importância dos professores e da sua valorização. Também no Brasil, quem quiser receber uma salva de palmas de uma audiência, declara o seu amor à escola básica e aos professores. Mas o que se verifica na realidade? Uma desvalorização dos professores, e do seu estatuto profissional, em quase todos os países do mundo, e muito notoriamente no Brasil.

Alinhavados a tais programas, com objetivos prioritariamente aos números, os Planos Estaduais de Educação, PEEs, dos governos de Roberto Requião de Mello e Silva[23] bem como de Carlos Alberto Richa[24] não fizeram referências elucidativas no tocante que o papel efetivo do professor é político, seja na formação inicial e continuada, e, sendo ele político promove a política àqueles que apetecem do saber.

---

[22] Corresponde aos anos de 2009/2010. Em 2011, torna-se parlamentar e ocupa uma cadeira no Senado Federal com um mandato de oito anos.

[23] PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA. www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/estudos_tematicos.pdf

[24] PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025). www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf

O estudo levantado aponta que ambos também não trouxeram luminosidade no documento que culminou nos Planos Estaduais de Educação (PEEs[25]), a respeito da questão que abarca uma política de Estado para a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Em outros termos, de maneira simples subtraíram.

Embora na gestão do governo Roberto Requião de Mello e Silva, a partir de 2003, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, SEE/PR, realizou uma análise do ensino público paranaense, por uma necessidade imprescindível de desencadear políticas para a Educação no Estado, ao passo que concretiza-se o implemento inicial do Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE, no Decreto nº 4.482, de 14/03/2005, que, com efeito, em 2010 o Programa passou a ser regulamentado pela Lei Complementar nº 130, tornando-se uma política de Estado para a Formação Continuada dos Professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2012).

Um Programa articulado, coeso entre a Educação Básica e o Ensino Superior, como resultado movimento contínuo de aperfeiçoamento de formação dos professores. Conforme o Documento-Síntese (PARANÁ, 2012):

> [...] o PDE propõe um modelo de formação continuada com acentuada carga horária de cursos realizados nas universidades e faculdades públicas, proporcionando o retorno dos professores às atividades acadêmicas, sem desconsiderar as questões do cotidiano escolar. Dessa forma, o professor PDE iniciará suas atividades nesse novo processo de Formação Continuada, com a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, a partir das linhas de estudo propostas pela SEED, com base nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino, direcionado pelo Professor-Orientador da IES.

Todavia, um programa compreendendo tal tessitura entre a teoria e a prática não se fez nas mesmas condições aos professores e as professoras do ensino fundamental dos anos iniciais. O governo de Carlos Alberto Richa, na Lei Estadual nº 18.492 de 24 de junho de 2015, (PARANÁ, 2015), que aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE-PR), deixa de assistir os professores e professoras do ensino fundamental dos anos iniciais, não passando de uma carta de intenção que discorre

[25] De acordo com Souza e Menezes (2017, p. 3), “Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) são considerados importantes instrumentos de gestão, cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do estado e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades.”.

nos 14 artigos, um e outro, ademais, a preocupação com numerários e ambiguidades a respeito de educação e de professor. Como por exemplo, no “Art. 2. Diretrizes do PEE-PR; Inciso IV – melhoria da qualidade da educação; e, IX – valorização dos profissionais da educação”, quer dizer, são temas que dispõe seriedade, e, por sua vez é inserido com técnica, tal qual jogo ganhar e perder (PARANÁ, 2015). Outrossim, oferece uma teoria de educação para conduzir os paranaenses sustentada no idealismo escolanovistas (PARANÁ, 2014).

Uma vez que é bastante patente a inquietação em noticiar números, percentuais. Sem dúvida, são importantes, mas, não caracteriza como máxima a qualidade do professor e de sua valorização, haja vista, omiti muita questão órfã. De acordo com Tortato (2018, p. 122), “De fato, o que apontam os estudos sobre a formação do professor e sua profissionalização é contraditório, pois os discursos são de valorização da Educação e do professor, porém as ações têm aprofundado a desqualificação e a desvalorização deste profissional”.

Ora, um trabalho na formação contínua de professores, no exercício de compreender a teoria, a visão que se observa na prática, possibilita instrumentos para o conhecimento. Saviani (2011, p. 16), enfatiza que:

> É preciso, pois, ficar claro que não é possível equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem enfrentar simultaneamente a questão das condições de exercício do trabalho docente. Isso porque, de fato, esses dois aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca.

Tal sentido, parte do diálogo, uma maneira de oferecer claridade e determinação nos atos, visto que uma geração de professores requer fatos necessários para o conjunto de conhecimentos adquiridos. Do ponto de vista de Behrens (1996, p. 35):

> É preciso rever, radical e progressivamente, o papel do professor na sociedade. O processo não se restringe aos profissionais da área de educação, mas aos professores universitários em geral. O enfrentamento desta problemática – a desvalorização progressiva da figura do professor – atinge o docente como pessoa, mas determina o futuro dos cidadãos que estão presentes no processo de escolaridade e que precisam ser instrumentalizados para ultrapassar os problemas do cotidiano, enfrentá-los e resolvê-los com iniciativa, liberdade e criatividade.

São valores repensados, presente ao presente, falas ouvidas outra vez com a visão de longo alcance que sugere cautela nos vários níveis de respostas tanto para o ensino como para a aprendizagem. Libâneo (1998, p. 77) já afirmou que:

> O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional. Tem sido notório o investimento de agências financeiras internacionais (Banco Mundial, OCDE etc.) e dos governos de boa parte dos países na elaboração de novas propostas educacionais dentro das políticas de ajuste ao modelo econômico neoliberal.

Certamente, as propostas educacionais que o modelo neoliberal pensa é para procrastinar os problemas e não resolvê-los, pior, não oportuniza a observância de que outros problemas suscitarão, diz-se que o problema existe, e como solucionar é dissimulando, distanciando-se de outro, por isso o culto de maneira única e exclusiva a cursos de especialização, de visão geral, porque se pulveriza as teorias educacionais, reduzindo-as em bolodórios.

Quanto à Pós-graduação, os dados colocados à vista na tabela 1 divulgam que os docentes da rede municipal, destacam-se estes por se tratar nesta pesquisa sobre o ensino fundamental dos anos iniciais, concorrem de natureza discrepante com relação aos cursos obtidos de *lato sensu* e *stricto sensu*.

Notadamente, resulta-se nos anos de 2011, 2012 e 2013, um total de mais de 75.041 (setenta e cinco mil) professores com Especialização, 691 (seiscentos e noventa e um) com Mestrado e 22 (vinte e dois) com Doutorado.

TABELA 1 - DOCENTES COM PÓS-GRADUAÇÃO

Pós-graduação	**Dependência administrativa**	**Total de docentes**		
		2011	**2012**	**2013**
Especialização	Estadual	36.889	38.881	39.021
	Federal	251	256	247
	Municipal	23.152	24.266	27.623
	Particular	10.456	12.648	13.445
Mestrado	Estadual	1.615	1.205	1.234
	Federal	356	405	397

	Municipal	216	172	203
	Particular	698	608	645
Doutorado	Estadual	88	57	66
	Federal	136	128	122
	Municipal	9	6	7
	Particular	54	38	43
Não possui	Estadual	8.684	9.472	8.175
	Federal	176	164	172
	Municipal	12.992	19.464	15.119
	Particular	10.189	11.952	10.924

FONTE:www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_le_18492_2015.pdf.

O Plano Nacional de Educação, PNE, é a base essencial da política de Estado, prioritariamente da educação e, em síntese, "o epicentro das políticas educativas[26]", por certo, tal propositura tem planejamento listado em pacto federativo e democrático para procederem de igual medida as potencialidades da prática educacional (DOURADO, 2020, p. 11).

Implica perceber como se apresenta a percepção das múltiplas representações do mundo do conhecimento para haver compreensão. Como caracteriza Oliveira (2011, p. 329):

> Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Assim sendo, uma política de Estado identifica o sentido maduro da concepção da função de docente, uma vez que, tamanho "projeto inevitavelmente remete ao aprimoramento da educação básica para todos e, consequentemente, de

[26] O eixo das políticas educacionais, considerando-se, a discussão e o teor das políticas, como também a gestão da educação, "expressam uma tessitura sócio-política", pautando questões de abrangência nacional (DOURADO, 2020, p. 11).

investimento na formação de professores." (LIBÂNEO, 1998, p. 77), com efeito, "Este é o fim a atingir." (SAVIANI, 2013a, p. 17).

A Meta 16, à formação continuada de professores da Educação Básica, presume-se dessa meta uma exatidão prática dos professores, "ampliando a qualidade socialmente" da Educação (BARCELOS, 2020, p. 244). No quadro 2, os objetivos são apontados tanto no Plano Nacional de Educação, PNE (2014-2024) e no Plano Estadual de Educação, PEE (2015-2025), do Estado do Paraná.

QUADRO 2

META 16 PNE
Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demanda e contextualizações dos sistemas de ensino.
META 16 PEE
Formar, em nível de pós-graduação, 70% de profissionais do magistério da Educação Básica, até o último ano de vigência deste Plano e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

FONTE: www.ipardes.pr.gov.br

Na tabela 2, mostram os percentuais de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, como também professores que realizaram cursos de formação continuada.

TABELA 2 – INDICADORES 16A e 16B

INDICADOR 16 A	Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*										
	2015	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**	**2024**	**2025**
Meta prevista	64,7%	65,2%	65,7%	66,3%	66,8%	67,3%	67,8%	68,4%	68,9%	69,5%	70,0%
Meta executada	64,7%	66,0%	69,3%	72,2%	74,8%						
INDICADOR 16 B	Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada										
	2015	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**	**2024**	**2025**
Meta prevista	64,7%	65,2%	65,7%	66,3%	66,8%	67,3%	67,8%	68,4%	68,9%	69,5%	70,0%
Meta executada	59,6%	62,4%	65,2%	69,2%	72,3%						

FONTE: www.ipardes.pr.gov.br

Quantitativamente cumprir a meta 16 e, indicadores 16A e 16B, foram alcançados em grau superior no Estado do Paraná. Por conseguinte, no quadro 3 é expresso as considerações de 2018/2019/2020.

QUADRO 3

Indicador 16A: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu. Consiste como objetivo da Meta formar em nível de pós-graduação 70% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PEE. O Paraná em 2015 já apresentava patamar acima da meta: 64,7%. Em 2017, o indicador atingiu 69,3%, desempenho bastante superior à média da região sul (55,5%) e à do nível nacional (36,2%). **Indicador 16B:** Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada. No que tange a formação continuada é objetivo do PEE que todos os professores da educação básica estejam em constante aperfeiçoamento. Conforme o Relatório, em 2015, no Paraná, 59, 6% dos professores realizaram algum curso de formação continuada, considerando todas as redes e etapas de ensino. Em 2017, o indicador registrou 65,2%. Portanto, neste quesito, o estado encontra-se em situação inalterada e ainda distante do cumprimento da meta. De todo modo, o resultado paranaense é superior às médias da região sul (54,5%) e do país (35,1%). **Considerações 2019:** Dados obtidos e atualizados conforme Censo da Educação Básica (2014-2019) para indicador 16A, e Censo da Educação Básica (2014-2019) – cursos com carga horária mínima de 80 horas, para o indicador 16B. **Considerações 2020:** Anos de 2015 a 2019 atualizados com base no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2020), divulgado pelo INEP em 02/07/2020.

FONTE: www.ipardes.pr.gov.br

Ora, contestar números expressos diante de um índice nacional que é de 50% a atingir até 2024, fixado no PNE (2014-2024), não é o objetivo da pesquisa aqui desenvolvida. É evidente que o Estado do Paraná já atingiu, muito antes, como conhecido na própria pesquisa.

Todavia, os números deveriam apresentar algo mais, uma vez que são estanques em si mesmos ausentes de explicitações na educação como também na formação continuada de professores. De acordo com Oliveira e Almeida (2009, p. 158):

> A ideia da educação tem apenas um caráter mercadológico, aliada a uma visão imediatista, pela qual os resultados precisam aparecer a curto prazo. O desenvolvimento humano passa a ser visto como mais um número, sem considerar o contexto social, as interferências culturais e políticas e, ainda pior, sem uma ação efetiva de emancipação.

Ao cumprimento da meta 16, ressalta como desafio ainda superior, retirar o ranço das políticas neoliberais. No dizer de Barcelos (2020, p. 245-246):

> [...] consolidadas a partir de 1990 no Brasil, desenvolveram um forte movimento de desqualificação da educação pública, questionando a eficiência dos cursos ofertados e afirmando o descompasso de tais cursos em relação às necessidades de formação do trabalhador para o 'mercado', o que era justificado (neste discurso) como sendo um entrave para o desenvolvimento econômico nacional. No cenário de mercantilização das pós-graduação, os cursos *lato sensu* tiveram sua oferta multiplicada nas instituições privadas. Entretanto, a pós-graduação *stricto sensu* manteve-se concentrada prioritariamente nas instituições públicas.

Portanto, não é ter em conta que professores do ensino fundamental dos anos iniciais sejam como sonda espacial nos cursos de especialização – indicador 16A, pós-graduação *lato sensu* –, bem como aperfeiçoamento nas áreas de atuação – indicador 16B, formação continuada – a fim de transmitir dado e informação, pelo contrário, de acordo com Gatti (2013, p. 56), "O profissional docente da educação básica merece uma atenção maior de conselheiros de educação, gestores, coordenadores de curso, professores do ensino superior", muito antes destes, do Estado, com efeito, efetivando-se uma política de Estado. Assim sendo, o "ponto de partida dessa qualificação é o pressuposto de que o indivíduo é um agente ativo e não pode reagir mecanicamente às situações do seu entorno. A realidade não está pronta e acabada" (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009, p. 163).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A ressignificação deste mundo se dá pelo olhar sensível que apontamos para o nosso entorno."
(SALOMÉ, 2016, p. 117)

Ao pôr fim a esta pesquisa de que se tratou em dissertação sobre "Políticas de Formação Continuada de Professores para os anos Iniciais do ensino Fundamental no Paraná, com enfoque da meta 16 no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)", não devo me eximir de que a questão da formação continuada de professores não pode ser desagregada da formação política que dá contornos ao ser crítico.

A saber, evidenciou-se neste estudo a ausência de uma política de Estado cujo sistema nacional de educação privilegie o ofício de mestre, com efeito, suscite o ser político dos professores, para que possam atuar identificando nas correlações de forças as imbricações presentes na política educacional e sociedade. Como caracteriza Libâneo (1998, p. 81) "Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação".

Visto que a formação continuada de professores compreende uma linguagem que promove o pensar, comunicam-se nela, a educação e a formação humana, em contraste, a argumentos vazios que empreendem no apenas saber fazer e não admitindo tais proposituras que elencam o pensar seguidamente do "fazer crítico, isto é, um permanente questionamento da direção tomada pela prática docente no rumo de uma concepção de educação voltada aos interesses das classes subalternas da sociedade" (LIBÂNEO, 2014, p. 49).

Quando não se assume por autoridade própria, a política no ser político dos professores, a formação continuada deixa de existir, o entretenimento torna-se protagonismo frente às questões mal resolvidas, empalmadas que a classe dominante gerou. De acordo com Pires (1997, p. 85):

> A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação.

Uma vez reconhecida e em consonância a práxis na formação de professores, mormente na continuada, a artimanha de remendo afasta do convívio que perpetuava. Ora, atribuir qualidade, valor e reconhecimento dos professores, correspondem efeito e resultado de uma força produzida numa política de Estado.

Por conseguinte, a meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que fixa dois objetivos nos indicadores 16A e 16B, dá, a saber, no indicador 16A “formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica”; e no indicador 16B “garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2015, p. 275).

No campo de ação do Estado do Paraná a meta 16 foi alcançada e chegando a superar os 50% estabelecido no Plano Nacional de Educação (2014-2024), da mesma forma nos dois indicadores 16A e 16B, antes mesmo do seu término.

Pelo contrário, torna-se conhecido negativamente quanto à problemática circunscrita nesta dissertação, cuja qual o Estado do Paraná não efetivou Política de Estado no período de 2009 até 2016, na ambitude das Políticas de Formação Continuada de Professores nos anos Iniciais do ensino Fundamental, que salientasse a formação política destes professores, bem como o eixo teórico com apreciações, fonte inesgotável na pedagogia histórico-crítica.

A esta proposição pela qual se afirma, tem sustentação nos objetivos da pesquisa, que analisou a formação de professores nas teorias da educação no Brasil, como por exemplo, pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista, visto que tais teorias se reúnem para formar um todo pela manutenção da sociedade em seu conjunto.

Como resultado a sociedade brasileira pronuncia-se uma linearidade, de tal forma que a classe opressora determina seu pensamento. Em virtude de análise, também se discutiu o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a achegar pela primeira vez a ideia de Plano, originado no século XX. Haja vista, a pertinência de um plano nacional de educação é dedicar tempo e esforço voltado para determinações indivisíveis no desenvolvimento do ser humano, familiar, escolar e social. Desse modo explicitou-se o que de propriedade o Estado do Paraná dedicou às políticas de formação continuada de professores nos anos Iniciais do ensino Fundamental no período de 2009 até 2016.

Todavia, os números teriam de ter algum compromisso, avançado mais na proporção de determinada competência que a educação e formação continuada de professores exigem investimentos. No dizer de Saviani (2009, p. 153):

> Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como 'sociedade do conhecimento', as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

Qualquer que seja compreender a formação continuada de professores é antes assentar que educação se queira pôr em vigor. A proposta a oferecer é que esta educação seja construída no bojo de uma pedagogia histórico-crítica, pois, é esta que analisa a realidade do indivíduo, e faz com que ele transforme a sua prática social.

Uma vez que a formação continuada de professores nesta vertente materialista histórico-dialética, produz maneira de viver humanamente, o indivíduo na coletividade intervém sabendo não apenas fazer, mas, como fazer. Assim sendo, os autores possuídos de qualidades que esta pesquisa se amparou, como, Candau, Cury, Dourado, Duarte, Gatti, Libâneo, Nóvoa, Salomé, Saviani e Weber, corroboram entre si que a efetiva formação política dos professores no trabalho educativo precede a apropriação da práxis.

Portanto, é nesta direção que se pretende encadear outras pesquisas, que possivelmente terão consequências nos debates vários sobre a realidade que não é linear, é histórica e dialética.

REFERÊNCIAS

AMARAL FILHO, F. dos S. O que podemos esperar da escola? Uma reflexão para além da modernidade. **Revista Educere Et Educare**, Paraná, v.13, n.28, maio/agos.2018.

AMARAL FILHO, F. dos S. Para fazer filosofia: ensinando a aprender aprendendo a ensinar (epistéme, eunoia, parresía). *In*: **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional.** Universidade Tuiuti do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Mestrado e Doutorado em Educação. Curitiba: UTP, 2006.

AMARAL FILHO, F. dos S. Para tentar compreender a conversa do filósofo. *In*: OLIVEIRA, Avelino da Rosa (Org.). **Caleidoscópio: temas de educação e filosofia.** Pelotas, RS: Editora e Gráfica UFPEL, 2010. 145-154 p.

ANTUNES, C. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre. Imagens e autoimagens.** 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

BARCELOS, L. B. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Pós-graduação *Stricto Sensu*: Um estudo sobre o PROEB na UFG. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização.** Brasília: Anpae, 2020.

BARROS, J. D' A. **Teoria da História. III. Os paradigmas revolucionários.** 3.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, J. D'A. **Teoria da História. V. A Escola dos Annales e a Nova História.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BASTOS, M. H. C. O ensino monitoral/mútuo no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil – Século XIX.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. v. 2, cap. 2, 34-51 p.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1996.

BOTO, C. (2018). António Nóvoa: uma vida para a educação. **Educ. Pesqui.,** 18. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844002003

BRASIL. Decreto n. 8752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mai. 2016. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Legislatura de Roberto Requião de Mello e Silva (MDB)**, 2011-2018. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/senadores/home/-/nome/roberto+requião. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – 3. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. CNE/CP. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-r Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Inep, 2020.

BULHÕES, R. R. R. A educação nas constituições brasileiras. **Lex Humana.** Petrópolis, n. 1, p. 179-188, 2009.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CEGALLA, D. P. **Dicionário de dificuldades da língua portuguesa.** 4. Ed. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2018.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. 13ª ed. Editora Ática, 2008.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia.** 2 ed. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2009.

CUNHA, L. A. **A Universidade crítica: o ensino superior na República Populista.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.

CUNHA, M. V. da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.17, Maio/Jun/Jul/Ago. 2001.

CURY, C. R. J. **A Formação Docente e a Educação Nacional.** 2003. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Idb_Art64.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014.

DIAS, E. F.. **Revolução passiva e modo de vida: ensaio sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia.** São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

DICIONÁRIO Unesp do português contemporâneo. São Paulo: UNESP, 2004. p. 1470.

DORSCH, F; HÄCKER, H; STAPF, K-H. **Dicionário de Psicologia Dorsch.** 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, ano XXI, n. 1., jan/jun. 2016.

DOURADO, L. F. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização.** Brasília: Anpae, 2020.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 28, n. 100, outubro, 2007.

DUARTE, S. G.. **Dicionário brasileiro de educação.** – Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.

DUARTE, N.; MARTINS, L.M. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** São Paulo: Lafonte, 2017.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica.** Petrópolis: Vozes. 16. ed., 2012.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. *In*: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 19. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. cap, 6, 159-184 p.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 23, n. 80, setembro, 2002.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GIOVANNI, G. D.; NOGUEIRA, M. A; *In:* **Dicionário de políticas públicas.** 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018. 703-706 p.

GOERGEN, P. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educ. Soc., Campinas**, v. 34, n. 124, p. 723-742, jul.-set. 2013.

GÓES, M. de. Escola pública: História e Católicos. *In*: CUNHA, Luiz Antônio (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino.** – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. cap, 3, 31-50 p.

GRAMÁTICA. **Etimologia de "Professor".** Disponível em: https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-professor/ Acesso em: 29 mar. 2020.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel.** 3ª ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 1980.

GUIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 1994

HÖFLING, E. de M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, nov./2001.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** 1. Ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1986 p.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. *In*: CUNHA, Célio da (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados. Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014. 15-78 p.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – Ipardes. **Resultados parciais do monitoramento das metas do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (2015-2019).** Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/>. Acesso em: 17 dez. 2020.

JAPIASSU, H. **Dicionário básico de filosofia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JAPIASSU, H. **A pedagogia da incerteza.** Rio de Janeiro: Imago, 1983.

KANT, I. **Sobre a pedagogia.** 5ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2006.

KONDER, L. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dezembro, 1999.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** – 12. ed. – São Paulo, Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 28ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LOWY, M. **Método dialético e teoria política.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MACHADO, N. J. **Conhecimento e valor.** São Paulo: Moderna, 2004.

MACHIAVELLI, N. **O príncipe.** São Paulo: Lafonte, 2017.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova – 1932. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio-ago. 1984.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Manifesto do partido comunista.** / Karl Marx, Friedrich Engels. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

MARX, K. **A miséria da filosofia.** São Paulo: Lafonte, 2018.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MELLO, G. N. de. Decálogo em defesa do ensino público. *In*: CUNHA, Luiz Antônio (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino.** – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. cap, 1, 11-12 p.

MESQUITA, A. M. de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. *In*: DUARTE, Newton.; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. cap, 4, 63-82 p.

MILAN, L. F.; MALUF, M. M. B. *In*: **Dicionário de políticas públicas.** 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018a.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, S. A. Z. de P.; ALMEIDA, M. de L. P. de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 155-167, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, I. A. de. **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 32, nº 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

PARANÁ. **Documento Síntese PDE.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED: Curitiba, 2012.

PARANÁ. Decreto Estadual nº 12.728, de 8 de dezembro de 2014. Institui o Comitê Gestor para a construção do Plano Estadual do Paraná. **Diário Oficial do Paraná**, Poder Executivo, Curitiba, PR, 10 dez. 2014a. nº 9.351, p. 3. Disponível em: www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_le_18492_2015.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

PARANÁ. Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre a aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. **Diário Oficial** nº 9.479, de 25 de junho de 2015.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola.** 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2016.

PASQUALINI, J. C; MAZZEU, L. T. B. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 1, p. 77-92, jan.-jun. 2008.

PEREIRA, M. de F. R. **Formação de professores: debate e prática necessários a uma educação emancipada.** Chapecó, SC: Argos, 2010.

PEREIRA, M. de F. R. **Formação de professores em nível superior no Estado de Santa Catarina (1960-2002): controle e desoneração do Estado.** 2007. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PEREIRA, M. de F. R. Concepções teóricas da pesquisa em educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** 3. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009. cap, 3, 129-143 p.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

PONZIO, A.; CALEFATO, P.; PETRILLI, S. **Fundamentos de filosofia da linguagem.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 20. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil:** (1930/1973). 40.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SALOMÉ, J. S. **O ensino da arte na perspectiva histórico-crítica de educação: a humanização dos sentidos.** Curitiba, UTP, 2008.

SALOMÉ, J. S. Educação e Arte: reflexões sobre o corpo na educação estética. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: desafios e compromissos.** Curitiba: CRV, 2016. v. 2, cap. 5, 111-124 p.

SALOMÉ, J. S.; MENDES, M. C. (2020). A percepção do sensível e o ensino da arte na contemporaneidade. **Revista Educação, Arte e Inclusão**, 20. DOI: http://dx.doi.org/10.5965/198431781632020368

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977.

SANGENIS, L. F. C.; MAINKA, P. J. (2019). Presença franciscana e supremacia Jesuítica no campo da história e da história da educação na época colonial – um diagnóstico na pesquisa historiográfica a partir da análise dos CBHE da SBHE. **Revista Brasileira de História da Educação**, 19. DOI: http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e061

SANTOMÉ, F. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. cap. 7, 155-172 p.

SANTOS, R. de C. G. P. dos. **A significância do passado para professores de História.** 2013. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.14, n.40, jan./abr. 2009a.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de desenvolvimento da educação: análise crítica da política do MEC.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.15, n.44, mai./ago.2010.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, jan/jun. 2011.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 11ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** – 2.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11.ed.rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc., Campinas**, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013b.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013c.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013d.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013e.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional.** 5. ed. revr. e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2017a.

SAVIANI, D. (2017b). Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, 17. DOI: 10.1590/1807-576220170001

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 43ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Prefácio. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2018, p. xi.

SAVIANI, D. **Possibilidades e Perspectivas de Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Pública.** FE 191B Aula 15 – Conclusão. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=791shx9JgvQ. Acesso em: 17 de jun. 2020.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SCHLESENER, A. H. A linguagem em seu contexto histórico e político. *In*: **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp. 93-133. ISBN 978-85-7798-234-9. Available from: doi: 10.7476/978877982349.0004. Also available in e-PUB from: http://books.scielo.org/id/y3zhj/epub/Schlesener-9788577982349.epub.

SCHLESENER, A. H. A arte de ensinar e a função do professor. **RPD – Revista Profissão Docente,** Uberaba, v.4, n. 10, p. 1-15, jan/abr. 2004.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, A. C. da. **Ars latina: curso prático da língua latina.** – ed. reform. e atual. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, D. B. de.; MENEZES, J. S. da S. (2017). Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. **Revista Brasileira de Educação**, 17. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227152

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TORTATO, M. A. F. **Políticas de formação continuada de professores da rede estadual de ensino do Estado do Paraná (1996-2017): entre a certificação e os desafios político-pedagógicos.** 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

TOURINHO, E. Z. Notas sobre o Behaviorismo de Ontem e de Hoje. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Belém, 24 (1), p. 186-194, nov. 2011.

VALENTE, I; ROMANO, R. PNE: Plano nacional de educação ou carta de intenção? **Educ. Soc., Campinas**, vol. 23, n. 80, p. 96-107, setembro. 2002.

VAN ZANTEN, A. *In*: **Dicionário de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 827 p.

VASSOLER, M. C. Formação de professores no Plano Nacional e Estadual de Educação: reflexões necessárias. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v.13, n. 18, p. 1-15, mai. 2019.

VECHIA, A. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. *In*: STEPHANOU, Maria (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil – Século XIX.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. v. 2, cap. 5, 78-90 p.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.,** São Paulo, *Ahead of print*, abr. 2013.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2018.

WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *In*: **Educação e Sociedade**, n. 70, Abril/2000 Campinas: CEDES.

WEHLING, A. A incorporação do Brasil ao mundo moderno. *In*: STEPHANOU, Maria (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil – Séculos XVI-XVIII.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. v. 1, cap. 3, 45-55 p.