

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (UTP)

ROSEMERI RASMUSSEN

**APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
BRASIL E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DA
LAPA-PR (2015-2024)**

CURITIBA

2023

ROSEMERI RASMUSSEN

**APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
BRASIL E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DA
LAPA-PR (2015-2024)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação - Mestrado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito necessário para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves.

CURITIBA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

R222 Rasmussen, Rosemeri.

Apontamentos sobre a formação de professores no Brasil e o Plano Municipal de Educação do Município da Lapa-PR (2015-2024) / Rosemeri Rasmussen; orientadora Prof.^a. Dra. Rita de Cássia Gonçalves.
255f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023

1. Formação de professores. 2. Plano Nacional de Educação. 3. Plano Estadual de Educação. 4. Plano Municipal de Educação. 5. Políticas educacionais. 6. Lapa. 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

ROSEMERI RASMUSSEN

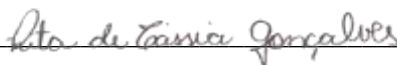
APONTAMENTOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DA LAPA-PR (2015-2024)

Esta dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação, Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

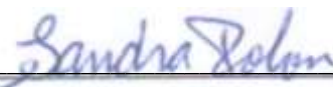
Curitiba, 29 de março de 2023.



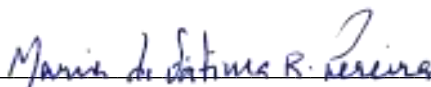
Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Coordenador do PPGEd Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná



Orientadora: Prof. Dra. Rita de Cássia Gonçalves
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná



Prof. Dra. Sandra Aparecida Machado Polon
Instituição: UNICENTRO



Prof. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná

Em especial, aos sobrinhos, para que se inspirem e não deixem que as dificuldades do cotidiano interfiram na construção de seus sonhos.

Aos professores, que fazem a diferença na sociedade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e por colocar as pessoas certas neste processo de construção do aprendizado e do conhecimento.

À orientadora, prof^a Dr^a Rita de Cássia Gonçalves, por ter-me dado esta oportunidade de crescimento pessoal e profissional, aceitando-me como orientanda, mesmo sabendo dos desafios que teria. Por sua paciência e compreensão nos percalços desta jornada.

Às professoras da banca de qualificação, prof^a Dr^a Maria de Fátima Rodrigues Pereira e prof^a Dr^a Sandra Aparecida Machado Polon, por ter aceito o convite e pela contribuição que deram com suas sugestões para a construção do presente estudo. Também pelo incentivo, mesmo antes de se chegar a todo esse processo! Gratidão pela força e por acreditar que tudo poderia dar certo um dia: por fazer parte da concretização deste sonho!

Aos professores suplentes da banca, minha gratidão!

Ao grupo de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Tuiuti, pela contribuição em suas aulas, com suas valorosas observações, reflexões e conhecimentos, possibilitando reconstruir a aprendizagem e ampliando assim a forma de ver o mundo que nos cerca.

Aos colegas e amigos, tanto do mestrado como da Escola Municipal Lauro Moreira Montenegro (EIEF).

Às amigas Daiane Ap. Dubinski Tavares e Silvana Ap. Paloma Alberti, pelo apoio e incentivo nos momentos mais difíceis.

Aos familiares.

À Secretaria Municipal de Educação, e indiretamente, a todos os profissionais da rede municipal de ensino, que inspiraram este estudo.

Gratidão a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que se chegasse à concretização da presente pesquisa.

Os professores são os mestres que abrem as portas do conhecimento e nos inspiram com uma imensa vontade de aprender (MORENO, 20--, s.p.).

Pois,

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. Ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da beleza e da alegria (FREIRE, 1997, p.160).

RESUMO

A presente pesquisa se insere na Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, e tem como objetivo geral: compreender como é a correlação entre o PNE 2014-2024, o PEE 2015-2025 e o PME 2015-2024 sobre a formação de professores no município da Lapa-PR. Como objetivos específicos, apresentar um panorama sobre a formação de professores no Brasil; examinar as legislações que constroem a formação de professores; discutir como a formação de professores está presente no município da Lapa-PR após 2014. A pesquisa traz como questão norteadora: como é a correlação entre o PNE 2014-2024, o PEE 2015-2025 e o PME 2015-2024 sobre a formação de professores no município da Lapa-PR? É um estudo de cunho bibliográfico e documental, que busca por meio do estudo em documentos e de autores que abordam o assunto, compreender o processo de formação de professores como um constructo coletivo e que está envolvido na disputa de interesses entre os grupos sociais e por parte da hegemonia dominante. Nota-se, neste estudo, que as disputas de poder entre os grupos hegemônicos permanecem ativos no que diz respeito à formação docente, bem como à preocupação para a manutenção e permanência do sistema elitizado. Apresenta também alguns programas oriundos de políticas públicas que reivindicaram a necessidade de se pensar sobre a formação docente em âmbito nacional, cujos programas estão, em sua maioria, em descontinuidade pelos municípios que os adotaram em decorrência de fatores diversos, dentre eles, a mudança de governo. A pesquisa traz um levantamento sobre as questões legais que envolvem a formação docente da década de 1990 a 2020. Após a análise do exposto pelo PNE, PEE e PME, percebe-se que o município atingiu as metas de 15 a 18, conforme o estabelecido pelo texto legal. Porém, não há uma preocupação em relação à promoção de uma formação política da classe e na instituição de leis municipais que vão além do inserido naqueles documentos em benefício/valorização dos profissionais da educação. Busca-se com a formação a emancipação dos sujeitos frente aos desafios, divergências e contradições impostas pela sociedade. Portanto, o investimento em formação de professores precisa ser repensado, além da forma como essa formação é realizada. Constata-se a falta de incentivo para a formação continuada, principalmente no que diz respeito à realização de *pós-graduação stricto sensu*. Esta pesquisa não esgota o tema, apenas reafirma a sua complexidade e os desafios que surgem em cada época histórica.

Palavras-chave: Formação de professores; Plano Nacional de Educação; Plano Estadual de Educação; Plano Municipal de Educação; Políticas Educacionais; Lapa.

ABSTRACT

This research is part of the Line of Public Policies and Management of Graduate Education, of the Tuiuti University of Paraná, and has the general objective: to understand how is the correlation between the PNE 2014-2024, the PEE 2015-2025 and the PME 2015-2024 on teacher training in the municipality of Lapa-PR. As specific objectives, to present an overview of teacher education in Brazil; to examine the laws that build the training of teachers; discuss how teacher education is present in the municipality of Lapa-PR after 2014. The research brings as a guiding question: how is the correlation between the PNE 2014-2024, the PEE 2015-2025 and the PME 2015-2024 on teacher education in the municipality of Lapa-PR? It is a bibliographic and documentary study, which seeks, through the study of documents and authors who address the subject, to understand the process of teacher education as a collective construct and that is involved in the dispute of interests between social groups and on the part of the dominant hegemony. In this study, it is noted that the power disputes between hegemonic groups remain active with regard to teacher education, as well as the concern for the maintenance and permanence of the elitist system. It also presents some programs derived from public policies that claimed the need to think about teacher education at the national level, whose programs are, for the most part, in discontinuity by the municipalities that adopted them due to various factors, among them, the change of government. The research brings a survey on the legal issues that involve teacher education from the 1990s to 2020. After the analysis of the exposed by the PNE, PEE and PME, it is perceived that the municipality reached the goals of 15 to 18, as established by the legal text. However, there is no concern in relation to the promotion of a political formation of the class and the institution of municipal laws that go beyond what is inserted in those documents for the benefit/valorization of education professionals. It is sought with the formation the emancipation of the subjects in the face of the challenges, divergences and contradictions imposed by society. Therefore, the investment in teacher education needs to be rethought, in addition to the way this training is carried out. There is a lack of incentive for continuing education, especially with regard to the completion of *stricto sensu* graduate studies. This research does not exhaust the theme, but reaffirms its complexity and the challenges that arise in each historical epoch.

Keywords: Teacher training; National Education Plan; State Education Plan; Municipal Education Plan; Educational Policies; Lapa.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – BDTD: formação de professores + anos iniciais	29
QUADRO 2 – BDTD: formação de professores + anos iniciais + pne	30
QUADRO 3 – BDTD: formação de professores + anos iniciais	35
QUADRO 4 – BDTD: formação de professores + PNE	41
QUADRO 5 – BDTD: pedagogia + anos iniciais + formação de professores + PNE.	42
QUADRO 6 – BDTD: pedagogia + anos iniciais + PNE.....	43
QUADRO 7 – BDTD: anos iniciais + formação de professores + políticas públicas educacionais.....	45
QUADRO 8 – TEDE UTP: formação de professores + políticas públicas + PNE + anos iniciais".....	49
Quadro 9 – Relação das escolas municipais.....	168
QUADRO 10 – Relação dos CMEIS	169
QUADRO 11 – Quadro comparativo da meta 15.....	190
QUADRO 12 – Quadro comparativo da meta 16.....	198
QUADRO 13 – Quadro comparativo da meta 17.....	205
QUADRO 14 – Quadro comparativo da meta 18.....	212

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Percentual de docências com professores que possuem formação superior compatível com a disciplina que lecionam, por grandes regiões e etapas – 2013.....	147
FIGURA 2 – Meta 15 do PEE.....	154
FIGURA 3 – Meta 16 do PEE.....	156
FIGURA 4 – Meta 17 do PEE.....	157
FIGURA 5 – Meta 18 do PEE.....	157
FIGURA 6 – Localização da Lapa no Paraná.....	161
FIGURA 7 – Matrículas na Educação Básica.....	167
FIGURA 8 – EVolução do IDEB - anos iniciais.....	170
FIGURA 9 – Docentes da Educação Básica.....	171
FIGURA 10 – Formação de professores da rede pública e particular.....	176
FIGURA 11 – Comportamento dos indicadores do período – Meta 15.....	177
FIGURA 12 – Docentes da Educação Básica.....	180
FIGURA 13 – Comportamento dos indicadores do período - Meta 16.....	181
FIGURA 14 – Agrupamento das classes e o plano de pagamento do magistério lapiano.....	208

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CF	Constituição Federal
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EAD/Ead	Educação a Distância
ENC	Exame Nacional de Cursos (Provão)
ENEM/Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NREs	Núcleos Regionais de Educação
OBEDUC	Programa Observatório da Educação

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEE	Plano Estadual de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEs	Planos Nacionais de Educação
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (do Paraná)
SME	Secretaria Municipal de Educação
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
TICS	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
USAID	Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Econômico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 FORMAÇÃO DOCENTE: PRODUÇÕES SOBRE O TEMA NO CONTEXTO DA PESQUISA E DA HISTÓRIA	26
2.1 UM PANORAMA SOBRE AS PESQUISAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	27
2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO DECURSO HISTÓRICO.....	58
2.3 O PROFESSOR E A SUA FORMAÇÃO: UM MERGULHO HISTÓRICO	62
3 A LEGISLAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	84
3.1 ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE	85
3.2 RESOLUÇÕES 02/2015 E 02/2019: REFLEXÕES SOBRE OS EMBATES QUE PERMEIAM A FORMAÇÃO DOCENTE E SUA PRÁTICA EDUCACIONAL	104
3.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CENÁRIO DE DISPUTAS.....	119
3.4 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) NO TRANSCORRER DOS TEMPOS	132
3.4.1 Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2011.....	133
3.4.1.1 PNE 2001-2011: a formação docente e a valorização dos professores	138
3.4.2 Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024	142
3.4.2.1 PNE 2014-2024: a formação de professores e a valorização docente	146
3.5 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ – PEE/PR 2015-2025	151
4 O MUNICÍPIO DA LAPA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR A PARTIR DO PME (2015-2024)	160
4.1 A EDUCAÇÃO E SEUS DESAFIOS NO MUNICÍPIO DA LAPA-PR	163
4.2 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2024) E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DA LAPA-PR	172
4.3 METAS MUNICIPAIS SOBRE A FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES	174
5 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DISCUSSÃO DO RESULTADO	187
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	187

5.2 CORRELAÇÃO ENTRE O PNE 2014-2024, O PEE 2015-2025 E PME 2015-2024	190
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS	224
ANEXOS.....	247

1 INTRODUÇÃO

A pesquisadora é uma profissional da educação básica da rede municipal da cidade de Lapa/PR. Já atuou como técnica na Secretaria Municipal de Educação (SME), na coordenação da Educação Integral (2013-2016) e como voluntária do grupo de estudos oriundo do Projeto Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: Diagnóstico, Diretrizes Curriculares e Reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos (OBEDUC¹). Esse programa foi promovido pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP/PR), o qual colaborou com a formação dos professores da rede municipal e forneceu subsídios para a construção das Propostas Pedagógicas no ano de 2015 para toda a rede municipal.

Uma das preocupações da pesquisadora é a formação e a valorização de professores, haja vista inquietações que surgiram no decorrer de sua atuação como técnica, estando ainda na coordenação da Educação Integral. Interrogações estimularam o estudo no que diz respeito a essa temática, pois pensar em formação de professores significa pensar em vários fatores, tais como: para qual sociedade, com qual objetivo, quem é esse professor, qual formação que se deseja para esse profissional, quais políticas e interesses estão por trás dessa formação. A formação de professores é um assunto que está sempre em voga, quer seja na mídia, quer seja nas discussões nos ambientes escolares e, intrinsecamente, ligada à valorização docente.

A formação de professores é, pois, uma questão complexa que pode ser concebida como uma obrigação social de propagação do conhecimento, de saber-fazer ou saber-ser realizado em prol de um sistema socioeconômico ou da cultura predominante. Essa formação não pode destoar da realidade em que se vive, compreendendo-a, assim, como um sistema de aprimoramento e de construção do sujeito atual, buscando a sua maturação em relação às aprendizagens adquiridas e de experiências vivenciadas (FELDEN; WEYS; MAZO, s.d.), ou seja, o professor, a partir de sua formação, deverá refletir e buscar desenvolver metodologias que tornem o ensino significativo para o estudante.

¹ Informações sobre o referido projeto estão disponíveis em: <http://app.utp.br/cadernosdepesquisa/arquivos/projetoobeduc2012.pdf>. Acesso em: 6 out. 2022.

Sabe-se que a educação é um processo complexo, que ocorre de muitas formas, seja na escola (educação formal), seja na rua, na família ou em outras instituições sociais (educação informal). Isso demanda uma formação docente consistente, ou seja, crítica e reflexiva, que auxilie o professor no seu cotidiano com as questões que surgem, dando-lhes subsídio para formar um cidadão consciente da realidade em que vive. O ser humano é um ser social, não vive isolado e, portanto, está sempre aprendendo, por mais que seja de forma inconsciente. Todavia, cabe à instituição escolar a responsabilidade pela educação formal, a qual perpassa, como se pode perceber, também pela formação do profissional de educação. De acordo com Romanowski (2007, p. 17), “os professores podem realizar todos os tipos de educação, mas são reconhecidos como profissionais quando exercem a educação intencional, sistemática, organizada e planejada, desenvolvida nos sistemas de ensino”.

É sobre os professores da educação formal que esta pesquisa se assenta. A formação inicial começa com a conclusão do curso de graduação (Pedagogia/Normal Superior), mas não acaba ao término desse curso. Ao ingressar no magistério, novas demandas surgem. É na prática que os desafios aparecem e fazem com que o professor busque novos conhecimentos. Com isso, surgem oportunidades de continuar a sua formação por meio de cursos rápidos, seminários, muitas vezes ofertados pela mantenedora. Esses cursos, por serem breves, nem sempre conseguem dar conta de auxiliar o docente nas suas dificuldades diárias.

A formação continuada e em serviço faz parte da inquietação do profissional. É um processo que surge das interrogações que aparecem no contexto escolar e que se estende no decorrer da vida profissional. Este estudo enfoca a formação de professores de forma global, não se restringindo apenas a um tipo de formação em especial por entender que ele acaba por se complementar ao longo da carreira docente. O professor reflexivo (crítico), preocupado em obter melhorias em seu cotidiano escolar, vai atrás de outras teorias, metodologias, de novas informações que o auxiliem a compreender a sala de aula com outro olhar.

Apenas o curso superior (formação inicial) não lhe garante esse conhecimento até o final de sua carreira. É preciso buscar alternativas, haja vista que a prática pedagógica é dinâmica, e ensinar e aprender se modificam, assim como a própria sociedade em questão. Tudo isso gera desafios para o professor, a quem cabe buscar novas alternativas para promover o ensino e aprendizagem de forma significativa.

São situações muitas vezes inesperadas e não planejadas que propiciam a busca de alternativas, que possibilitam estudos e levam à construção de novos conhecimentos. Os conflitos e os problemas em sala de aula geram desafios e a necessidade de novas aprendizagens. Obviamente, nem todos os profissionais reagem da mesma forma: uns tornam-se passíveis (acomodados); enquanto outros buscam sair do lugar comum e procuram explicações e informações, a fim de compreender situações e mudar atitudes.

A necessidade e a curiosidade são dois fatores que contribuem para o aprendizado. Nem sempre esses fatores se encontram atrelados, mas possibilitam que o sujeito ativo participe da construção de sua aprendizagem de forma crítica. Políticas públicas de formação de professores precisam ser reivindicadas, postas em prática, ser pensadas também pelos profissionais de educação.

Assim, a presente pesquisa é motivada pelas inquietações e interrogações que surgem ao refletir sobre a formação docente, no que diz respeito à motivação pessoal, pois no contexto de sala nem sempre sobra tempo para refletir sobre o processo formativo: sobre as contribuições e as reproduções do sistema hegemônico e os interesses que perpassam pelas políticas públicas de formação docente. É preciso desenvolver um olhar mais crítico no que diz respeito às políticas públicas de formação de professores para entender os interesses que perpassam a construção dessas políticas, tanto no contexto histórico quanto no atual, buscando assim compreender os seus avanços e retrocessos – impactos na formação do sujeito social.

A formação de professores é um assunto que gera reflexões e inquietações tanto dos profissionais da educação como dos governantes. Ponderar sobre os impactos das políticas públicas no que tange à formação de professores possibilita a compreensão dos interesses que originam e orientam esses programas de formação, bem como a sua relevância no aperfeiçoamento da prática educativa.

O estudo sobre a formação de professores se insere na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação porque aponta as contribuições das políticas públicas para a formação docente. É importante refletir sobre a interferência das legislações na prática pedagógica dos docentes e analisar a contribuição das políticas públicas para a rede municipal de ensino, pois a sociedade é dinâmica e os contextos se alteram conforme a época em que se vive.

Reflexão importante a ser levantada é sobre a contribuição da formação continuada para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes como

um todo, pois se sabe que um profissional alienado não formará um sujeito crítico e reflexivo, que busque agir em prol da sociedade, mas apenas um ser mecânico que reproduzirá os interesses da classe hegemônica.

Assim, é preciso refletir sobre como ocorre a formação dos professores, bem como a interferência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) na construção do PME 2015-2024 (Lei Municipal nº 3.098, de 15 de julho de 2015), buscando entender a conjuntura que originou tais políticas e qual a sua intencionalidade. Para compreender o contexto atual, necessário se faz retroceder historicamente, buscando refletir brevemente sobre como se deu a formação de professores no Brasil.

As legislações por si só não possibilitam políticas públicas de formação comprometidas com uma formação consistente que forneça subsídios para o professor trabalhar em sala, pois tais políticas são descontínuas e evasivas. Como exemplo desses programas descontínuos, pode-se observar os programas de formação continuada, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)² e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO³), entre outros, os quais tiveram repercussão na sua implementação, mas que devido à mudança nas políticas públicas deixaram de receber os recursos para a sua continuidade. Esses programas foram implantados, mas não houve continuidade em seu desenvolvimento após mudança de governo. Os municípios nem sempre conseguem dar procedência, haja vista que os professores que participavam do PNAIC recebiam uma bolsa do Ministério da Educação (MEC) para que pudessem participar do curso.

A formação crítica de professores é imprescindível para que esses profissionais saibam como e a quem recorrer em caso de dúvidas em relação aos problemas que

² O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do Ministério da Educação (MEC), que conta com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>. Acesso em: 29 set. 2022.

³ O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TICs) na rede pública de Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/349-perguntas-frequentes-911936531/proinfo-1136033809/12840-o-que-e-o-proinfo#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20de%20Tecnologia,de%20ensino%20fundamental%20e%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 29 set. 2022.

surtem em sala, a fim de propiciar um aporte teórico que os auxilie nos momentos conflituosos. Também para que o profissional desenvolva um trabalho pedagógico que busque conhecer as diversas realidades de seus alunos, sabendo como interferir nelas para que a aprendizagem ocorra de forma significativa. Sem essa base salutar, o professor, empenhado na sua profissão, acaba, muitas vezes, não sabendo como agir diante dos problemas que enfrenta, e com isso, pode comprometer a sua própria saúde em razão do estresse e da falta de apoio que se acumulam ao longo dos anos. É necessário estabelecer um limite entre o profissional e o pessoal. Para tanto, o olhar crítico e clínico de seu desempenho profissional é imprescindível para que a dimensão profissional não afete a vida pessoal.

É preciso que a formação do professor seja crítica para que o profissional reflita sobre sua atuação docente a partir dos recursos teóricos que o embasam no desenvolvimento de sua prática por meio da pesquisa. Até mesmo para que ele perceba o quanto é moldado pelo sistema, que o sobrecarrega com as questões cotidianas sem deixar espaço para reflexões coletivas.

Dessa forma, é necessário ponderar sobre a contribuição das políticas públicas para a formação dos profissionais da educação, buscando analisar as metas postas no PNE de 2014-2024 (BRASIL, 2014) e do PME 2015-2024 que visam à valorização profissional e às estratégias necessárias para propiciar a formação consciente para o mundo atual, pautada em valores sociais.

Sobre a Formação de Professores e Valorização do Magistério (BRASIL, 2001) o PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001) já ressaltava a necessidade de se pensar na formação docente como um dos requisitos para a sua valorização, destacando a importância da continuidade da formação inicial, reforçando a necessidade de formação mínima para a atuação no magistério.

No PNE de 2014-2024 (BRASIL, 2014), a valorização de professores se inscreve na meta 15 até a 18 (BRASIL, 2015), destacando, entre outras, a necessidade de se estabelecer um regime de colaboração entre os entes federados e as Instituições de Ensino Superior (IES) e/ou institutos superiores, a fim de garantir uma política nacional de formação aos docentes, levando-se em consideração o disposto pela LDBEN 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 62 e 63 (BRASIL, 1996).

O MEC desenvolveu um Sistema Nacional de Formação de Professores, por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007⁴ (BRASIL, 2022), objetivando assegurar a formação de professores que atuavam ou estavam em exercício nas escolas públicas, buscando integrar a educação básica e superior com o intuito de atingir a qualidade do ensino público. Com essa Política Nacional de Formação de Professores, o MEC buscava a expansão da oferta e a melhoria da qualidade dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Nota-se que, por lei, os municípios necessitam implementar políticas públicas de formação que contribuam para a construção de uma prática reflexiva. Para tanto, faz-se necessário refletir sobre as contribuições do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) para a construção do PME 2015-2024 (LAPA, 2015) e para a elaboração dessas políticas públicas, haja vista que algumas metas nem sempre são efetivadas na prática por motivos já expostos anteriormente. Devido à grande extensão territorial do país, as realidades são diferentes e nem sempre há uma preocupação com essa questão.

Tais políticas públicas, apesar de nascerem em cenário amplo, precisam ser adaptadas para dar conta das especificidades de cada região. Sendo assim, é preciso refletir sobre suas contribuições no macro e no microcosmos, ou seja, em âmbito regional e nacional, como no caso do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e na construção dos Planos Municipais de Educação: suas possibilidades e dificuldades de implantação, haja vista o contexto dinâmico por que passa a sociedade. Assim, pergunta-se: Como é a correlação entre o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), o PEE 2015-2025 (PARANÁ, 2015) e o PME 2015-2024 (LAPA, 2015) sobre a formação de professores no município da Lapa-PR?

A presente pesquisa apresenta por objetivo geral compreender como é a correlação entre o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), o PEE 2015-2025 (PARANÁ, 2015) e o PME 2015-2024 (LAPA, 2015) sobre a formação de professores no município da Lapa-PR.

Este estudo traz os seguintes objetivos específicos: apresentar um panorama sobre a formação de professores no Brasil; examinar as legislações que constroem a formação de professores; discutir como a formação de professores está presente no município da Lapa-PR, após 2014.

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32079-politica-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 29 set. 2022.

Esta pesquisa apresenta um recorte histórico a partir do estudo do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), do PEE 2015-2025 (PARANÁ, 2015) e do PME 2015-2024 (LAPA, 2015) do Município de Lapa-PR, todavia fazendo referência às legislações como a LDBEN (BRASIL, 1996) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988), devido a sua influência na composição das demais legislações.

Em relação às considerações metodológicas, concebe-se o presente trabalho como uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, que busca por meio do estudo em documentos (legislações) e de autores que tratam sobre o assunto estudado compreender o processo de formação de professores como um constructo coletivo e que está envolvido na disputa de interesses entre os grupos sociais e por parte da hegemonia dominante. Sobre a finalidade da pesquisa, ela se apresenta como exploratória, pois

A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve: - levantamento bibliográfico; - entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; - análise de exemplos que estimulem a compreensão (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52 apud SCHNEIDER, 2016, p. 31).

Apesar de apresentar um planejamento flexível, a pesquisa exploratória tem uma rota, tem um caminho a ser percorrido. Em relação aos procedimentos de pesquisa, esta apresenta a pesquisa bibliográfica e documental, pois se utiliza de fontes bibliográficas e documentais, imprescindíveis para dar o aporte teórico a pesquisa. Assim,

A pesquisa bibliográfica é aquela que se utiliza de materiais e fontes já produzidos, tais como livros, revistas, artigos científicos, teses, dissertações, entre outros. Boa parte das pesquisas realizadas se utilizam da pesquisa bibliográfica, contudo, podem existir pesquisas que se utilizam apenas de fontes bibliográficas (SCHNEIDER, 2016, p. 32).

Para a pesquisa bibliográfica, foi realizado um levantamento do material bibliográfico acerca da temática, buscando em obras impressas e na internet autores e leis (políticas públicas) que tratem sobre o assunto, com posterior fichamento das obras elencadas, as quais auxiliarão na construção do referencial teórico do presente trabalho. Torna-se necessário ainda ampliar o aporte teórico que dará embasamento a esta pesquisa.

Conforme Severino (2007, p. 122), a pesquisa documental apresenta “[...] como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas

sobretudo de outros documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. A pesquisa documental buscou fazer uma análise dos documentos oficiais, como leis e decretos, para maior compreensão da aplicação das políticas públicas relacionadas à formação de professores: como ela se insere, em qual contexto histórico surgiu e qual a sua influência para a formação, seja inicial ou continuada dos professores. Sabe-se que a questão econômica permeia as políticas públicas, muitas vezes restringindo recursos e possibilidades.

Em relação à formação de professores, muito se fala e também se escreve sobre, buscando evidenciar a necessidade de se pensar políticas públicas que busquem na coletividade contribuir para a formação dos docentes. Geralmente, essas políticas são pensadas sem ouvir o professor, o principal interessado nesse processo. Simplesmente lhe cabe executar ações que são pensadas por ele e não com ele. Sua invisibilidade nesse processo é marcante, conforme pode ser observado ao longo desta pesquisa.

O presente estudo está estruturado em seis seções, sendo a primeira a introdução. A segunda seção traça um panorama sobre as pesquisas de formação de professores no Brasil, tendo como base a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE), buscando demonstrar a originalidade da presente pesquisa; também apresenta um estudo sobre a formação de professores, do Brasil Imperial ao século XXI. A construção do texto parte do estudo dos seguintes autores: Aranha (2006, 2020); Bezerra, Custódio e Custódio ([2018]); Boeno, Gisi e Filipak (s.d.); Boutin e Camargo (2015); Ghiraldelli Júnior (2015); Leme (2015); Palma Filho (2005); Pasinato (s.d.); Piletti (2006); Satori e Oliveira (s.d.); Romanowski (2007), Saviani (2009, 2014), entre outros. Os autores estudados ressaltam que a formação docente é uma preocupação recorrente, que vem desde os tempos do Brasil Imperial e que ainda continua sendo uma questão que desafia a sociedade atual. A formação de professores representa uma disputa de poderes entre os grupos hegemônicos que tentam impor a sua visão de mundo para toda a sociedade. O professor nem sempre percebe o que se encontra por trás desses programas de formação, pois a sua própria formação geralmente ocorre de forma mecanicista, tornando o profissional um mero reproduzidor da ideologia hegemônica. Essa formação também não prepara o profissional para questionar e nem pensar no que é posto, apenas para seguir as regras impostas. É preciso que os

profissionais reflitam sobre essas situações, no entanto, o cotidiano muitas vezes o deixa alienado para essas questões.

A terceira seção aborda a legislação relacionada à formação docente, tomando por base a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996), legislações complementares e o exposto no PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001), PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e PEE 2015-2025 (PARANÁ, 2015). Esta seção apresenta também alguns programas que surgiram em âmbito nacional e que foram adotados pelos municípios. Esses programas surgiram a partir de políticas públicas que demandaram a necessidade de se pensar a formação de professores no âmbito nacional. Cabia ao município a sua adesão mediante assinatura de convênio, aceitando o que lhe era imposto. Na questão da legislação, apresenta um estudo sobre as Resoluções 02, de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) e 02 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), as quais foram objetos de debate pela academia e pelos profissionais envolvidos no processo formativo dos professores, conforme se constata no texto. Estudiosos que auxiliaram na elaboração deste estudo foram: Shiroma, Moraes e Evangelista (2007); Romanowski (2007); Dullius (2007); Ney (2008); Caldas (2008); Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010); Ghiraldelli Júnior (2015); Pagnan (2016); Brollo (2017); Vieira, Ramalho e Vieira (2017); Zuffo (2018); Costa (2018); Silva (2019); Kramm (2019), entre outros. A seção também apresenta um levantamento sobre os aspectos legais que envolvem a formação docente, da década de 1990 a 2020, e traz as políticas públicas e suas intencionalidades, apresentando também as metas sobre a formação de professores de acordo com os PNEs e PEE.

A quarta seção apresenta uma caracterização geral do município da Lapa-PR. Discorre sobre a educação municipal e seus desafios, comentando sobre as metas municipais (15 a 18), conforme o texto exposto no PME 2015-2024 (LAPA, 2015). Para auxiliar no estudo e na construção teórica da seção, utilizaram-se como referência as obras dos seguintes autores: Romanowski (2007); Caldas (2008); Gatti (2008); Mizukami (2013); Schlemmer (2013); Grochoska (2015); Santos, Horta Neto e Junqueira (2017); Oliveira (2019), Souza, Pereira e Fontana (2020); Brito, Carvalhedo e Lima (2020); Baruffi (2022), entre outros, bem como o caderno do INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES, 2022) e legislações pertinentes.

A quinta seção aborda a caracterização da pesquisa e apresenta a discussão dos resultados a partir da análise do PNE, PEE e PME, fazendo uma correlação entre

eles. Para tanto, utilizam-se as obras dos seguintes autores: Lakatos e Marconi (1991); Triviños (1987); Minayo (2002); Gatti (2006); Romanowski (2007); Saviani (2009); Gil (2009, 2021); Brasileiro (2013); Knechtel (2014); Imbernon (2016); Bardin (2016, 2021); Bergamini (2018), entre outros, além das legislações pertinentes.

A sexta seção traz as considerações finais, deixando explícito que a formação de professores está atrelada a interesses maiores e não necessariamente à demanda da classe. Muitas vezes, os professores nem são ouvidos em suas preocupações. Pela própria formação que recebem, eles acabam reproduzindo as ações do sistema dominante. O PME 2015-2024 (LAPA, 2015) apresenta as metas previstas no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), adaptando as estratégias de forma a atender às necessidades mínimas exigidas por lei e não traz inovações ou possibilidade de transformações para o município no que diz respeito à formação e à valorização dos profissionais da educação.

O PME foi um avanço, mas também um obstáculo, haja vista que a gestão municipal não propõe outras melhorias, a não ser as previstas no documento. Ele é uma garantia para que os direitos mínimos dos professores sejam respeitados, mas não obriga o órgão público a propiciar dispensa, por exemplo, para estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Apenas reproduzir o que já está posto no geral, com certas restrições: formação mínima é o que basta para o exercício da função docente.

A formação de professores é um assunto amplo e que gera muitas discussões porque implica a formação dos futuros cidadãos, como é de conhecimento de todos. Em sentido mais amplo, não afeta apenas os munícipes, mas também os cidadãos de todo o país. Assim, seria necessário que a formação política se fizesse presente juntamente com as demais esferas formativas. Todavia, o que se percebe é a formação aligeirada, que reproduz e mantém a atual sociedade (os mesmos governantes). Não se pretende operar mudanças no sistema, apenas propiciar a sua manutenção, por meio da alienação dos processos formativos dos profissionais da educação.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: PRODUÇÕES SOBRE O TEMA NO CONTEXTO DA PESQUISA E DA HISTÓRIA

A educação como prática social implica na formação dos profissionais como uma área de interesse social (ROMANOWSKI, 2007, p. 115).

A presente seção tem como objetivo apresentar um panorama sobre a formação de professores no Brasil por meio de um levantamento na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do catálogo eletrônico de Teses e Dissertações (TEDE). Aponta também um histórico sobre a formação de professores, do século XIX ao século XXI. Apesar de ser um assunto recorrente, a formação de professores ainda gera desafios, tanto aos gestores quanto aos próprios profissionais envolvidos no processo. Historicamente, poder-se-á perceber que todas as conquistas da categoria ocorrem por meio de lutas e demandas da classe, juntamente com o coletivo, em prol de uma educação pública que realmente esteja voltada para a formação de um cidadão consciente de seu papel na sociedade.

A busca por fontes foi realizada nos meses de fevereiro a março de 2022 e teve por objetivo averiguar o que já se produziu ou está se produzindo sobre o assunto no que diz respeito à formação de professores dos Anos Iniciais, utilizando-se os seguintes descritores: formação de professores, anos iniciais, políticas públicas educacionais, pedagogia e PNE, em dissertações e teses. Como filtro, foi utilizada a palavra educação, buscando restringir as produções existentes apenas àquelas voltadas à área educacional. Para se ter um panorama mais completo sobre a formação de professores do Brasil, considerando também a influência do PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001) e da LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) para tal. Buscando maior aprofundamento e cobertura sobre a temática, decidiu-se pesquisar desde 2001 até o ano de 2021. Esse levantamento também teve o intuito de propiciar o aprofundamento dos estudos sobre a temática pesquisada a partir do que está posto em âmbito acadêmico, bem como destacar a originalidade e aplicabilidade do presente estudo.

Busca-se, também, fazer um estudo bibliográfico sobre a temática para a construção histórica da formação docente, refletindo sobre como ocorreu esse processo desde o Brasil Imperial, século XIX, aos dias atuais, ou seja, o século XXI.

Esclarece-se que o caminho metodológico do presente estudo, no decorrer da construção de suas seções, enfoca as pesquisas bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. Conforme Mattar e Ramos (2021),

A pesquisa bibliográfica pode ser considerada um tipo específico de pesquisa documental, que envolve especialmente documentos como artigos científicos, dissertações, teses, capítulos e livros. [...]. Assim como a pesquisa documental pressupõe a análise dos documentos selecionados, a pesquisa bibliográfica pressupõe a leitura e a análise dos textos escolhidos. Também, da mesma forma que a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica pode incluir documentos classificados como literatura cinzenta⁵, semipúblicos ou em desenvolvimento. (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 127)

A pesquisa bibliográfica, como vista acima, está atrelada a pesquisa documental. A pesquisa documental, quando utilizada como procedimento de coleta de dados, pode ser combinada com outras metodologias e se torna útil porque geralmente possibilita o acesso a documentos de forma gratuita (MATTAR; RAMOS, 2021).

Esta seção versa sobre o resultado da pesquisa sobre a formação de professores nos bancos de dados da BDTD e do TEDE, que será complementado com um estudo histórico sobre a formação docente entre os séculos XIX e XXI. A partir do levantamento e leituras realizadas, intui-se que o contexto histórico determina a formação de professores para cada época em questão, conforme interesses econômicos e políticos, em detrimento de uma formação mais crítica e emancipatória.

2.1 UM PANORAMA SOBRE AS PESQUISAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

As ações gerais da presente pesquisa envolvem a pesquisa em documentos legais, como o PNE 2001-20110 (BRASIL, 2001), o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), A LDBEN (BRASIL, 1996) e legislações pertinentes, como também o levantamento de

⁵ Literatura cinzenta (do inglês, grey literature) é o termo que denomina qualquer tipo de publicação realizada por meios não oficiais, ou seja, não percorre o processo editorial convencional, comercial. Essa expressão foi estabelecida em 1978, porém já circulava anteriormente com nomes diferentes, sendo um desses little literature. A definição mais aceita no momento surgiu na III Conferência sobre Literatura Cinzenta (Luxemburgo, 1997/Nova York, 2004) e denomina literatura cinzenta “como aquela produzida em todos os níveis governamentais, acadêmicos, dos negócios e da indústria, em formato impresso e eletrônico, não controlada por editores comerciais”. Texto retirado na íntegra do site Estudantes para melhores evidências. Disponível em: <https://eme.cochrane.org/o-que-e-literatura-cinzenta/>. Acesso em: 19 fev. 2023.

estudos e trabalhos produzidos sobre a temática em teses e dissertações na BDTD e no TEDE, para identificar produções publicadas sobre o assunto a ser pesquisado e que podem auxiliar na reflexão e na escrita do presente estudo.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mesmo aplicando os vários critérios de redução (filtros), o número de documentos apresentados ficou muito amplo, tornando difícil fazer uma análise mais apurada e obter um resultado viável, sendo necessário acessar as 970 obras sugeridas pela pesquisa para obter um resultado mais específico sobre o tema. O problema é que, por mais que se utilizem critérios específicos, o resultado da pesquisa apresenta outros que não condizem com a solicitação inicial. Logo, a pesquisa documental se direcionou para o BDTD e para o TEDE – Catálogo Eletrônico de Teses e Dissertações da Tuiuti.

Na BDTD, após os critérios aplicados, foram selecionadas as obras relevantes para a leitura por terem semelhança com o tema a ser pesquisado. A pesquisa foi realizada entre os dias 4 de fevereiro e 20 de março de 2022, para fins de atualização sobre o tema a ser estudado. Dessas, algumas são específicas de determinada região, contribuindo, assim, indiretamente, para a construção do presente trabalho porque apontam para a prática docente e não necessariamente para a questão das políticas públicas.

Para melhor fluidez na leitura do texto, vale destacar que as obras que atenderam a mais de um dos critérios da pesquisa não terão a análise retomada nas descrições das obras posteriormente para evitar repetições. As análises estarão concentradas no quadro demonstrativo em que aparecerem pela primeira vez. Nos quadros seguintes, essas obras estarão presentes porque compõem o resultado geral de acordo com os novos critérios utilizados, mas a sua análise não será repetida.

No – BDTD, foi realizada a pesquisa, tendo como descritor inicial “formação de professores + anos iniciais”, e como filtro, utilizado os anos de 2001 a 2021. Como resultado, nove trabalhos foram encontrados, sendo que há uma duplicação da tese “Modelagem matemática e mobilização de conhecimentos didático-matemáticos na formação continuada de professores dos anos iniciais”. Segue o resultado no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – “Formação de professores + anos iniciais”

	AUTOR	TÍTULO	DATA	LOCAL	PROGRAMA
1	Halana Garcez Borowsky	Os movimentos de formação docente no projeto orientador de atividade	2017	Universidade Federal de Santa Maria	Doutorado em Educação
2	Rogério Marques Ribeiro	Modelagem matemática e mobilização de conhecimentos didático-matemáticos na formação continuada de professores dos anos iniciais	2016	Universidade Federal de São Carlos	Doutorado em Educação
3	Márcia Virgínia Pinto Bomfim	A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: entre a realidade e as possibilidades	2015	Universidade Federal de Goiás	Doutorado em Geografia
4	Flavia Pollyany Teodoro	A recontextualização da modelagem matemática na prática pedagógica nos anos iniciais	2018	Universidade Estadual de Maringá	Mestrado em Educação
5	Rafael Alves Ferreira Almeida	Mobilização de saberes docentes de uma professora pedagoga nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de interações discursivas em aulas de Ciências	2017	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado em Educação
6	Kellys Regina Rodio Saucedo	A formação do professor de ensino religioso dos anos iniciais: conversas sobre o Ântropos, Thréskeia e Epistême	2015	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Mestrado em Educação
7	Laynara dos Reis Santos Zontini	O pró-letramento em matemática: compreensões do professor-tutor sobre ideias que sustentam o ensino da matemática nos anos iniciais	2014	Universidade Federal do Paraná	Mestrado em Educação
8	Kátia Barros Cabral dos Santos	Explorando a compreensão de gráficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo com professoras do 4º e 5º anos dos municípios de Igarassu e Itapissuma	2012	Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica

Fonte: Elaborado pela autora com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2022)

Das obras supracitadas, após a leitura do resumo, confirmou-se que, nesse momento, elas não contribuem diretamente para a construção do presente trabalho, pois nota-se que a área que se destaca é a de matemática, com quatro pesquisas. O número de dissertações também supera o número de teses, conforme se observa.

A pesquisa foi refeita, utilizando-se como critério os seguintes termos: “Formação de professores” + “anos iniciais”. Dessa forma, obtiveram-se 704 obras. Buscando refinar o resultado da pesquisa, objetivando maior aproximação com o tema estudado, acrescentou-se o termo PNE (“formação de professores” + “anos iniciais” + PNE), obtendo-se seis resultados, sendo todas dissertações, conforme exposto no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – “Formação de professores” + “anos iniciais” + PNE

AUTOR		TÍTULO	DATA	LOCAL	PROGRAMA
1	Daniele de Lima Kramm ⁶	Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado em Educação
2	Karlliny Martins da Silva ⁷	O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e/ou aquilo?	2019	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Mestrado em Educação
3	Keyde Taisa Silva	O Ensino de arte no ensino fundamental a partir da lei 11.645/08 e das narrativas indígenas	2019	Universidade Estadual de Goiás	Mestrado em Ciências Sociais e Humanidades
4	Taciana Durão Leite Caldas	Caminhos percorridos pela educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino do Recife/PE no combate ao analfabetismo funcional, de 2013 a 2016	2018	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública
5	Katiane Beatriz Silva Pagnan ⁸	A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas	2016	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Mestrado em Educação
6	Vera Fátima Dulius ⁹	A política de formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: oferta de formação superior no RS (1996-2006)	2007	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado em Educação

Fonte: Elaborado pela autora com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(2022)

Ao observar o Quadro 2, nota-se que no ano de 2019 houve duas produções em instituições diferentes, superando os demais, que aparecem com apenas uma produção como resultado. Nota-se também que há duas dissertações que, pelo título, já poderão ser descartadas, inclusive da leitura inicial, por tratar do ensino da arte e da EJA. O título já deixa claro qual o tema pesquisado. Sem induzir a dúvidas, ele é objetivo e direto. Com relação aos demais resultados, segue as considerações.

⁶ Aparece como resultado, de acordo com os critérios estabelecidos nas pesquisas, nos Quadros: 2, 3, 4 e 6. Obra analisada no primeiro quadro em que aparece, ou seja, no Quadro 2, não sendo repetida a sua análise para os demais quadros, por se tratar da mesma obra.

⁷ Aparece como resultado, de acordo com os critérios estabelecidos nas pesquisas, nos Quadros: 2, 5 e 6. Obra analisada no primeiro Quadro em que aparece, ou seja, no Quadro 2, não sendo repetida a sua análise para os demais quadros, por se tratar da mesma obra.

⁸ Aparece como resultado, de acordo com os critérios estabelecidos nas pesquisas, nos Quadros: 2, 5 e 6. Obra analisada no primeiro Quadro em que aparece, ou seja, no Quadro 2, não sendo repetida a sua análise para os demais Quadros, por se tratar da mesma obra.

⁹ Aparece como resultado, de acordo com os critérios estabelecidos nas pesquisas, nos Quadros: 2, 5 e 6. Obra analisada no primeiro Quadro em que aparece, ou seja, no Quadro 2, não sendo repetida a sua análise para os demais Quadros, por se tratar da mesma obra.

Kramm (2019) teve a sua tese defendida no ano de 2019, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na área de Psicologia da educação. Sua obra se intitula “Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil”. O presente estudo tem como objetivo compreender como se formulam e estabelecem as políticas de formação de professores no Brasil, identificando suas principais influências e a repercussão dessas medidas para o trabalho docente. Para tanto, adota como metodologia uma revisão integrativa sobre as políticas de formação inicial a partir de artigos e periódicos revisados por pares no portal de periódico da Capes. Tem como objeto de pesquisa o professor, e seu objeto de estudo são os desafios das políticas públicas de formação de professores e das condições de trabalho e de carreira. A predominância de influências externas nas políticas educacionais se torna evidente em sua análise, tanto em relação ao referencial teórico como no que diz respeito às recomendações de organismos multilaterais. De acordo com Kramm (2019), pela exigência da formação em nível superior imposta pela LDB, ocorreu uma ampliação da participação privada e de cursos na modalidade EaD, ocasionando um conflito de interesses entre os formuladores e os executores das políticas.

Políticas emergenciais voltadas à formação em serviços sobressaem, porém, ocorre a falta de continuidade e de coesão entre os programas, não possibilitando, assim, a consolidação de uma política nacional em relação à formação docente. No que diz respeito à identidade e à natureza dos cursos de formação, a autora identificou que ocorre falta de consenso entre os profissionais da educação, deixando transparecer algumas fragilidades, como o “[...] desequilíbrio entre a teoria e a prática, dispersão do campo de atuação profissional, os estágios e a dificuldade de articulação entre a universidade e a rede escolar” (KRAMM, 2019, p. 7). A autora ressalta ainda que as políticas de formação de professores têm despertado o interesse da sociedade, reconhecendo a importância dos professores para a educação como um todo, demonstrando também a necessidade de se pensar em se consolidar um sistema nacional de educação que promova políticas estruturantes para essa área e amplie ações que promovam a valorização desse profissional a fim de sanar falhas nas formações, nas condições de seu trabalho e em sua carreira profissional.

Silva defendeu a sua dissertação no ano de 2019, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), a qual se intitula: “O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e/ou aquilo?”. A autora busca fazer uma análise a partir da compreensão de sete professoras do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da rede municipal

de Birigui-SP sobre o papel da escola. Ela utiliza a abordagem qualitativa, dispondo da estratégia do grupo dialogal com fundamentos teóricos no método dialético. Com essa discussão, a autora busca interpretar por meio de autores, das leis e do que dizem os professores qual é o papel da escola pública dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Seu problema de pesquisa não está explícito. De acordo com a análise da autora, os documentos deixam claro o papel da Educação Básica, mas não explicitam o papel da escola pública. Esse silenciamento ocasiona aos professores uma complexidade em relação a sua atuação docente, a qual se delimita pelas subjetividades dos educandos e pelo contexto escolar, bem como pela metodologia adotada e pela falta de participação das famílias, demonstrando, assim, que a influência hegemônica direciona a formação ao mínimo necessário. De acordo com a pesquisadora, os professores conferem outras acepções à instituição escolar na sua prática docente. Segundo Silva (2019, p. 57), “[...] a escola pode sim exercer a função transformadora, desde que instrumentalize seus sujeitos, capacitando-os para compreender a sua situação e agir criticamente”. Silva (2019) comenta que:

[...] o papel da escola pública dos AIEF é contribuir com a formação integral do ser humano, considerando o cuidar e o educar como indissociáveis, ensinando os conteúdos referentes à higiene, aos valores, ao respeito ao próximo, como também o cálculo, a escrita, a leitura, o entendimento de mundo, mediante a interdisciplinaridade das diferentes disciplinas, sem a desvalorização da Arte, da Educação Física, da Ciências, da Geografia e da História. (SILVA, 2019, p. 184)

Os AIEF têm um papel preponderante na formação do sujeito. A autora ressalta que é preciso repensar a escola na perspectiva de espaço de conhecimento, estabelecendo prioridades para propiciar qualidade na educação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, o papel da escola é isto e aquilo e não isto ou aquilo, com a finalidade de contribuir para a formação integral dos alunos. Conforme a pesquisa, chegou-se às seguintes considerações: a escola necessita de investimentos financeiro e em pessoal, aceitar as adversidades, encarando as subjetividades dos alunos na prática pedagógica, possibilitando-lhes mais daquilo que eles podem ter em relação ao conhecimento, instrumentalizando-os, avaliação que evidencie tanto os problemas quanto os acertos, formação e valorização dos docentes, melhoria da prática pedagógica e uma gestão escolar competente. É necessário promover/pensar em inovações em relação ao espaço que se tem, construindo novas perspectivas de ensino, visando à qualidade, para que a sociedade possa ser transformada.

Pagnan (2016) defendeu a sua dissertação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (MG). Sua obra se intitula “A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas”. A autora não apresenta com clareza o seu problema de pesquisa. Seu objeto de pesquisa é a formação do professor alfabetizador, e seu estudo decorre de um estudo com seis trabalhos acadêmicos publicados no portal de periódicos da Capes. A pesquisadora apresenta um breve histórico da alfabetização no Brasil, abordando os conceitos de alfabetização e letramento, para compreender em que se relacionam e para que convergem. Para Pagnan (2016),

A história da formação dos professores, inclusive, dos alfabetizadores, evidencia sucessivas mudanças que influenciam a qualidade do ensino. O que se percebe, contudo, é que esse processo é um desafio que exige muito investimento, tempo, colaboração de todos, mudança de mentalidade e comprometimento de toda a sociedade. (PAGNAN, 2016, p. 26)

Para a construção da pesquisa, a autora supracitada optou pelo paradigma indiciário. “O Paradigma Indiciário possibilita interpretação dos fatos, permite ligar um fato ao outro, estabelecendo uma espécie de rede, amarrando os conceitos, visando atender ao objetivo estabelecido” (PAGNAN, 2016, p. 68). A partir da análise das dissertações estudadas e dos diferentes discursos analisados, a pesquisadora comenta que o professor alfabetizador, apesar de ter grande responsabilidade na inserção da criança no mundo da leitura e da escrita, não é o único responsável pela construção desse processo de conhecimento.

O seu trabalho faz grande diferença no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e do uso social dessas habilidades pelas crianças. Por meio da pesquisa, a autora averiguou que a alfabetização ainda é pouco abordada em cursos de formação inicial de professores, causando, posteriormente, na prática profissional desse professor, frustrações, angústias e até mesmo descontentamento em exercer a prática alfabetizadora. Isso se torna um desafio para a sua prática em sala de aula. Apesar de ser considerado algo normal, esse desafio poderá se tornar um problema quando atrelado à formação profissional. É preciso ter uma maior atenção e promover ações que possam minimizar essa falha, melhorando a educação, ou seja, os cursos de formação, por meio de iniciativas do poder público. Por fim, ela considera que o professor alfabetizador é um sujeito que se encontra em contínuo aprendizado, sendo ele o mediador do processo de ensino e aprendizagem e, por isso, auxilia a escola a

cumprir seu papel, que é ensinar a criança a ler e a escrever, tornando-a cidadã letrada, alfabetizando-a.

No ano de 2007, Dullius defendeu sua dissertação denominada “A política de formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: oferta de formação superior no RS (1996-2006)”, a qual apresenta quatro grupos de questões norteadoras da pesquisa, apesar de no enunciado indicar que seriam três. Tem como recorte a esfera estadual do Estado do Rio Grande do Sul. A autora não apresenta o problema de pesquisa de forma explícita. Na questão metodológica, ela aponta para a utilização da revisão de literatura em legislações e autores que discutem o tema e a coleta e análise de dados estatísticos observados junto aos órgãos oficiais.

A construção do texto se dá de forma peculiar, diferentemente das demais obras lidas, pois apresenta o texto em atos. No ato 1, ela descreve a pesquisa (justificativa, relevância, objetivos, itinerário e metodologia); no ato 2, apresenta os cenários mundial, nacional e estadual em relação à formação inicial de professores para a atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No ato 3, ela detalha o objeto investigado e traz uma revisão dos conceitos que contribuem para a análise dos dados, trazendo a problematização de concepções e o resgate de princípios sócio filosóficos, além de outras questões relacionadas; já no ato 4, a partir das questões mobilizadoras, ela apresenta um conjunto de gráficos e tabelas, bem como a sua análise; no ato 5, traz mais algumas reflexões relacionadas ao objeto da pesquisa como conclusão. Seu objeto de pesquisa é o professor.

De acordo com Dullius (2007, p. 110), “o exercício reflexivo sobre a política de formação docente inclui os antagonismos, a dimensão do movimento no processo de configuração da política”. Ela aponta ainda para o desafio de planejar estrategicamente a formação, juntamente com a valorização do magistério no Rio Grande do Sul para a ressignificação da profissão por meio de intervenções socioculturais e também para a necessidade de se construir políticas públicas de Estado.

Quanto ao critério “formação de professores” + “anos iniciais”, como filtro (assunto), foi utilizado “formação de professores”, obtendo-se 151 resultados. Desses se destacam cinco pesquisas, sendo: uma tese, duas dissertações de mestrado em Educação e duas dissertações de Mestrado Profissional. As produções significativas para esse estudo se encontram no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – “Formação de professores” + “anos iniciais”

	AUTOR	TÍTULO	DATA	LOCAL	PRO-GRAMA
1	Daniele de Lima Kramm	Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Doutorado em Educação
2	Cristina Idevani Stangherlin Arnout	Formação continuada de professores: indicadores para uma política na Rede Municipal de Itaara	2019	Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado Profissional
3	Juliane Karoline dos Santos	Os professores dos anos iniciais da Educação Básica e sua formação: representações no mercado de formação docente	2018	Universidade Estadual Paulista	Mestrado em Educação
4	Jorge Barbosa de Oliveira	O curso de pedagogia do plano nacional de formação de professores da educação básica (Parfor) no município de São Paulo de Olivença (AM)	2015	Universidade Federal de Juiz de Fora	Mestrado Profissional
5	Elba Gaminda da Silva	Um olhar para si: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores	2013	Centro Universitário La Salle	Mestrado em Educação

Fonte: Elaborado pela autora com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2022)

Notou-se, por meio da pesquisa com a utilização dos critérios já mencionados, que há um número significativo de produções relacionado à formação de professores dos anos iniciais ligados à área de matemática, como no caso da pesquisa anterior (Quadro 1), além de currículo, ensino de ciências e educação ambiental. Nesse levantamento, cinco obras chamaram a atenção, conforme o exposto no Quadro 3. Pelo título, outras obras despertam a atenção, mas quando se faz a leitura do seu resumo, percebe-se que não faz parte da temática pesquisada, pois está voltada a uma determinada área do conhecimento ou disciplina específica.

Dentre as obras relacionadas no Quadro 3, seguem as informações mais relevantes sobre cada uma das obras não repetidas, a partir das leituras realizadas.

A dissertação de mestrado profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, defendida em 2019, pela Universidade Federal de Santa Maria (RS), por Arnout (2019), intitulada “Formação continuada de professores: indicadores para uma política na Rede Municipal de Itaara”, município esse localizado no Rio Grande do Sul, traz como foco a formação continuada e em serviço de professores na rede Municipal de Itaara (RS). Busca compreender os elementos necessários para a elaboração de uma política de formação continuada que responda às demandas dos professores da rede municipal de Itaara. A pesquisa lança mão de uma abordagem qualitativa narrativa de

cunho sociocultural por meio de encontros de formações e troca de experiências. Como resultado, obteve-se uma minuta de Projeto de Lei direcionada ao Poder Executivo municipal para garantir o direito à formação continuada dos professores daquele município.

Na proposta elaborada, a pesquisadora diz contemplar a realidade das escolas do município de Itaara (RS), bem como as experiências dos professores e a maneira como cada um elabora seus conhecimentos e fazeres, partindo assim de sua prática docente, deixando de lado práticas formativas reprodutivistas que não condizem com a realidade. Ela elegeu como descritores para a construção da política de formação: “continuidade formativa, o compartilhamento de experiências, a análise do cotidiano, a escola como espaço formativo e, por fim, a teoria como suporte para ações práticas” (ARNOUT, 2019, p. 108). Por meio dessa pesquisa, a autora notou a necessidade de se ter uma continuidade em relação ao trabalho formativo, pois isso auxilia na construção da aprendizagem/conhecimento por permitir a reelaboração de conceitos e da prática pedagógica. Foi por meio dos indicadores evidenciados para a proposta de formação que surgiu a minuta, para atender à formação em serviço e às necessidades formativas e de desenvolvimento profissional. A autora comenta que “[...] a formação continuada revela a potencialidade de reinventar os espaços de formação” (ARNOUT, 2019, p. 111). De acordo com a pesquisadora, quando uma política de formação de professores parte do público interessado, ela tem maior chance de ter sucesso ao ser implantada. O intuito da pesquisa foi “contribuir para transformações de uma concepção de educação” (ARNOUT, 2019, p. 113), porque estando os protagonistas envolvidos na construção desse processo, o seu envolvimento será certo.

Outra obra que se destaca nesta pesquisa é a dissertação de Juliane Karoline dos Santos (2018), intitulada “Os professores dos anos iniciais da Educação Básica e sua formação: representações no mercado de formação docente”, defendida em 2018 na Universidade Estadual Paulista. A pesquisadora traz o seguinte problema: estariam os municípios recorrendo à intervenção de empresas de consultoria e sistemas de ensino para a formação de seus professores? Ela teve seus estudos realizados em municípios do interior do Estado de São Paulo. Utilizou-se de estudos bibliográficos e documentais, bem como de entrevistas semiestruturadas. Seu texto fala sobre a profissionalização docente e discute o fracasso escolar e sua relação com as avaliações externas à instituição escolar. Além da necessidade de se tratar a ação docente como profissão e não como ocupação, pois, de acordo com o mercado de formação docente,

o profissional da educação é visto como mero consumidor de produtos formativos e não se leva em consideração sua experiência na produção de conhecimento. Traz como conclusão que a docência permanece como uma ocupação desvalorizada e distante da profissionalização. A dimensão simbólica caracteriza o mercado de formação docente.

Conforme Santos (2018), “na pesquisa em questão, as empresas contratadas detinham bens simbólicos legitimados no campo educacional e reconhecidos pelos municípios, que se transfiguram em bens econômicos”. (SANTOS, 2018, p. 123). A partir da análise dos dados, a pesquisadora constatou que as empresas contratadas tinham o sistema apostilado e assumiam as funções que eram delegadas pelas Secretarias de Educação, como “[...] gestão de dados do município – relativos aos alunos e às necessidades dos professores – planejamento e avaliação” (SANTOS, 2018, p. 123). A contratação se justificava pela busca em relação à qualidade de ensino. A proposta formativa voltada aos profissionais da educação das redes estava pautada no interesse das próprias empresas, responsabilizando os professores pelos resultados insatisfatórios nas avaliações externas. Pois, conforme a autora, enfoca-se em uma dimensão do problema, deixando de lado outros aspectos da escola. (SANTOS, 2018). A autora ressalta que

A partir da análise dos dados, percebemos que as representações que circulam no mercado da formação docente sobre os professores os apresentam como sendo: incompetentes – como antes apontado por Souza (2001) – e impotentes diante das dificuldades contextuais; trabalhadores técnicos que resistem aos materiais que lhes são oferecidos para o ensino (mas que se adaptam e se acostumam); sujeitos com sérias defasagens culturais, que não têm fluência dos conteúdos escolares e que são mal formados profissionalmente, chegando à escola “crus”, restando-lhes aprender a docência no exercício profissional (“trocando a roda com o carro andando”). A formação que lhes é oferecida assume, portanto, uma clara função compensatória (SANTOS, 2018, p. 125).

Com isso, ocorre então a terceirização da formação de professores por empresas, de forma massificada, tornando os órgãos responsáveis passíveis diante do que ocorre. O material apostilado deixa o professor dependente por retirar dele a qualificação necessária para a sua adequação metodológica. É preciso que o professor assumira a sua autonomia para a “[...] objetivação, problematização e reflexão de seu trabalho” (SANTOS, 2018, p. 127). A autora ainda ressalta que a profissão docente é uma atividade múltipla, pois suas ações não são únicas ou limitadas a questões técnicas. Por isso ensinar é um processo complexo. Todavia, o mercado de formação

docente busca apenas treinar os professores para a utilização de um material apostilado, ao qual acabam por se adaptar com o tempo. De acordo com a autora, as representações sobre os professores identificadas ao longo do estudo demonstram que a ocupação continua desvalorizada.

A dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação em Educação Pública, defendida por Oliveira (2015), intitulada “O curso de pedagogia do plano nacional de formação de professores da educação básica (Parfor) no município de São Paulo de Olivença (AM)”, teve por objetivo identificar, analisar e avaliar os principais desafios quando da implementação do curso de Pedagogia no Parfor, em São Paulo de Olivença (Amazonas), entre os anos de 2010 e 2015. Como resultado, a proposição de um plano de ação buscando ações de melhorias para a implementação do programa a turmas posteriores a serem atendidas. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, com aplicação de entrevistas e questionários e reflexões teóricas a partir de autores que subsidiam a presente pesquisa.

A Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica foi instituída através do Decreto Nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada (OLIVEIRA, 2015, p. 65).

O autor supracitado ressalta ainda que essa política objetiva a promoção da melhoria da qualidade da Educação Básica Pública. No decorrer de sua pesquisa, ele comenta sobre o Parfor e sobre a implementação desse programa no município de São Paulo de Olivença (AM), fazendo uma análise por meio dos dados levantados em sua pesquisa de campo. Por fim, traz um quadro com os principais pontos levantados que precisam ser melhorados em relação à implantação do programa e outro com as ações propostas no Plano de Intervenção. Também apresenta um esboço do planejamento para o curso de formação e os mecanismos de divulgação do curso, além de outras propostas que impactam, como a financeira, a valorização profissional e a produção do material pedagógico. Ele ressalta que as expectativas em relação à implantação do curso, a partir do exposto na pesquisa e do plano de ação, é positiva. Destaca que o Plano de Intervenção apresentado levou em consideração a realidade observada e comenta que a pesquisa não encerra o assunto estudado em decorrência da

complexidade das políticas educacionais, como o Parfor. Ele reforça que há um movimento nas políticas públicas que buscam suprir a defasagem na formação e na valorização do trabalho do professor, apesar das dificuldades.

O autor ainda afirma que o PNE deveria dar continuidade às ações existentes por meio das prioridades levantadas, possibilitando novas iniciativas. Por meio de sua pesquisa, ele evidencia que o Parfor engloba as políticas nacionais de formação dos professores da Educação Básica, fazendo parte de uma soma de ações que envolvem a Capes, IES públicas com municípios e Estados em regime de colaboração. Comenta também que não bastam políticas e programas se o município não der as condições mínimas para o seu funcionamento, pois precisa haver uma política de integração entre as partes. De acordo com o pesquisador, o Parfor, no Estado do Amazonas, ainda tem como desafio “[...] a efetivação da articulação entre os segmentos envolvidos, principalmente no que se refere ao regime de colaboração entre os entes federados e, principalmente, com os municípios do interior do Estado” (OLIVEIRA, 2015, p. 144). Por isso, recomenda novas pesquisas sobre o assunto.

Silva (2013) defendeu sua dissertação de mestrado no ano de 2013 pelo Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), intitulada “Um olhar para si: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores”. Sua pesquisa é de cunho qualitativo, envolvendo um estudo de caso que objetivava a compreensão dos professores alfabetizadores dos primeiros e segundos anos de duas escolas municipais localizadas em Guajuvira, bairro de Canoas/RS, em relação à construção de sua identidade docente por meio de relações estabelecidas entre a formação inicial e sua experiência profissional. Como aportes teórico-metodológicos, baseou-se em fontes orais e em uma entrevista semiestruturada. No trabalho, a autora traz a descrição dos locais de pesquisa, caracterizando também o bairro em que se situam as escolas escolhidas. De acordo com a pesquisadora, a construção da identidade ocorre por meio da interação com outros sujeitos, num contexto sociocultural, e assim também acontece com a identidade docente, que se constitui na relação com os pares e com os estudantes, pois a licenciatura não traz essa garantia por si só. Para Silva (2013),

[...] a identidade profissional é entendida a partir da identificação individual (o sujeito se ver na profissão) como também coletiva (os outros lhe reconhecerem como um profissional e a interação desse indivíduo com os seus colegas de trabalho), que são construídos por valores, crenças, atitudes. Isso implica

dizer que a identidade docente estabeleceu-se no contexto educacional (escola, o corpo docente), mas, também, através de sua prática educativa. (SILVA, 2013, p. 70)

É por meio da articulação entre os elementos disponíveis na prática docente, bem como a interpretação sobre esses elementos e sua experiência anterior, que ocorre a experiência formadora. A experiência se constrói a partir das complexidades entre o conviver, refletir, agir, estando em constante movimentação, e se dá na relação com outros, não se tendo uma receita, não se aprendendo em cursos de formação, mas a partir da sua vivência, ou seja, na prática. As dificuldades e as incertezas não podem ser aprendidas sem serem vivenciadas. Essa vivência forma o conhecimento, possibilitando reflexões sobre as experiências adquiridas. Dessa forma, “o professor então, em sua trajetória profissional, vai tomando consciência dos seus saberes, seus referenciais, das situações e acontecimentos que provocaram uma mudança ou o repensar sobre suas ações” (SILVA, 2013, p. 63).

A pesquisadora comenta que ao longo da História o perfil do professor passou por mudanças. Inicialmente era uma prática administrada pela Igreja católica, pelos religiosos. Depois passou para o Estado, que permitiu a inserção de professores leigos, mas a herança sacerdotal e vocacional ainda se fazia presente e, de certa forma, está presente até os dias atuais. A escolarização se fortalece com o reconhecimento dos professores leigos por meio de uma titulação, e as camadas sociais menos favorecidas deslumbram uma possibilidade de melhoria de suas condições sociais por meio da instrução. Quando o papel do professor se destaca na sociedade, os profissionais passam a reivindicar melhorias na sua profissionalização, em questões técnicas, pedagógicas e em relação aos valores. Quando os profissionais da educação reivindicam seus direitos, ocorre a necessidade de uma formação mais específica (formação mais longa) (SILVA, 2013). Assim, nota-se que a construção da identidade profissional é um processo que envolve a si e aos outros e a sua prática educativa. Silva (2013) afirma que “[...] a experiência formadora é a integração do saber-fazer com o conhecimento, com a funcionalidade, dando significado para a situação vivenciada a partir da presença, no estar atento ao ambiente de aprendizagem”. (SILVA, 2013, p.71). É um processo que se constrói ao longo de sua jornada profissional, pois a construção de sua identidade docente está atrelada à trajetória profissional e à interpretação que o profissional dá a partir de suas vivências/experiências.

Quando o critério utilizado para realizar a pesquisa no BDTD foi "formação de professores" + PNE, obtiveram-se 56 resultados. Destes, foi elencada para a leitura uma obra, haja vista que outras já constam em quadros anteriores, não sendo mencionadas no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 –“Formação de professores” + PNE

	AUTOR	TÍTULO	DATA	LOCAL	PROGRAMA
1	Sanmia Shunn de Oliveira Jesus Costa	Formação de professores na educação a distância: um estudo sobre a modalidade	2018	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Mestrado em Educação

Fonte: Elaborado pela autora com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(2022)

Costa (2018), em sua obra “Formação de professores na educação a distância: um estudo sobre a modalidade”, apresenta como problema de pesquisa: “Qual o reflexo da formação a distância na didática dos professores?” Sua dissertação foi defendida no ano de 2018, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Discute sobre a legislação pertinente à educação a distância e as condições do curso de Licenciatura em Pedagogia, buscando desvelar as intenções dessa modalidade de ensino em relação à formação e à didática dos docentes. A pesquisa foi realizada na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), e por esta estar no mercado há 45 anos e por ter passado por uma reestruturação para atender às exigências legais a fim de ofertar cursos na modalidade a distância. A pesquisa adota metodologia quali-quantitativa, revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa empírica – entrevista. Traz como objeto de pesquisa os professores formados pela educação a distância, em Iporá (Goiás), e como tema de estudo a educação a distância. Seu estudo está organizado em quatro capítulos. O primeiro, aborda as políticas e diretrizes da formação de professores no Brasil e sua implementação a distância, trazendo o conceito de educação e seu papel social, bem como o histórico da educação brasileira e da formação docente depois de 1990, evidenciando a educação a distância no contexto da política educacional; o segundo, trata sobre os processos de mediação docente nas práticas educativas a distância na formação de professores, discutindo a mediação docente nas práticas educativas e os dilemas pedagógicos na formação docente a distância; o terceiro, aborda a mediação docente realizada nos processos de ensino e aprendizagem em cursos de formação de professores a distância. Além disso, comenta sobre o papel do professor; o quarto capítulo diz respeito à pesquisa de campo

e sobre os atores do processo, trazendo a concepção da instituição analisada por meio dos resultados apresentados.

Segundo Costa (2018), “a EaD deve servir para a melhoria da qualidade de ensino e estar imersa no contexto social-tecnológico possibilitando a inclusão crítica e social de quem utiliza e não para emissão de diplomas de forma aligeiradas atendendo aos organismos internacionais”. (COSTA, 2018, p. 45). É preciso manter os mesmos elementos dos processos educativos presenciais para que a educação a distância ocorra de forma significativa. A autora considera que a escola atual deve auxiliar o sujeito a se constituir enquanto ser pensante, o qual argumenta e também resolve problemas. Para Costa (2018),

As necessidades contemporâneas exigem novas formas de aprendizagem possibilitadas principalmente pelo computador e internet que estimulam a aprendizagem por permitirem o acesso a uma infinidade de informações, por potencializarem novas formas de pensamento e pelas interações e interatividade. (COSTA, 2018, p.154)

A educação, se analisada apenas pelos interesses econômicos, estará reduzida a mercadoria, visando ao lucro apenas; e os alunos, tratados como clientes; universidades, como empresas. A autora sugere, assim, a necessidade de projetar um mundo para além do capital, buscando minimizar a privatização, superar a visão de educação como mercadoria e pensar em uma educação de qualidade, que considere a formação integral do ser. A formação de professores deve considerar tanto os conhecimentos científicos como os saberes sociais, culturais e históricos.

Ao utilizar como critério “pedagogia” + “anos iniciais” + “formação de professores” + PNE, obtiveram-se cinco resultados. Desses resultados, algumas informações sobre as obras no site não estão corretas, pois apresentam todas as obras como sendo de dissertações, e ao acessá-las, uma delas é uma tese, cujo ano também não condiz com o resultado informado na página da biblioteca.

Por trazer um número reduzido como resultado, compreendeu-se que todas, por mais que já constassem em resultados anteriores, deveriam estar no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – “Pedagogia” + “anos iniciais” + “formação de professores” + PNE

	AUTOR	TÍTULO	DATA	LOCAL	PROGRAMA
1	Daniele de Lima Kramm	Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Doutorado

2	Karlliny Martins da Silva	O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e/ou aquilo?	2019	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Mestrado em Educação
3	Keyde Taisa Silva	O Ensino de arte no ensino fundamental a partir da lei 11.645/08 e das narrativas indígenas	2019	Universidade Estadual de Goiás	Mestrado em Ciências Sociais e Humanidades
4	Katiane Beatriz Silva Pagnan	A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas	2016	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Mestrado em Educação
5	Vera Fátima Dullius	A política de formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: oferta de formação superior no RS (1996-2006)	2007	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado em Educação

Fonte: Elaborado pela autora com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2022)

Com relação ao Quadro 5, algumas das obras já foram destacadas em pesquisas anteriores, não sendo novamente mencionadas nesse momento. De uma delas, relacionada ao ensino da arte, não se chegou a fazer a leitura por ser neste trabalho um assunto não abordado.

A pesquisa que adotou como critério pedagogia + “anos iniciais” + PNE obteve 11 resultados, conforme exposto no quadro 6 a seguir, sendo todas as obras dissertações. Algumas mais relacionadas ao tema de pesquisa; outras, que poderão, no decorrer do estudo, contribuir de forma indireta por tratar de assuntos diversos.

Quadro 6 –Pedagogia + “anos iniciais” + PNE

	AUTOR	TÍTULO	DATA	LOCAL	PROGRAMA
1	Laura Natália Coelho Espósito	Práticas docentes e a instituição de relações democráticas entre professor e alunos	2020	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado em Educação
2	Mariana de Lima Albertini	Educação do campo e memória coletiva: percepções sobre a BNCC	2020	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado em Ciência da Religião
3	Roberta Lopes Rossi	A metodologia Mind Lab nas EMEIEFS de Santo André: princípios, tecnologias e encaminhamentos	2020	Universidade Nove de Julho	Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
4	Cristina Xavier Cordeiro	Educação do campo e memória coletiva – movimentos sociais na luta pela terra no município de Japeri/RJ	2019	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Mestrado em Educação
5	Daniele de Lima Kramm	Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado em Educação

6	Karlliny Martins da Silva	O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e/ou aquilo?	2019	Universidade Estadual Paulista	Mestrado em Educação
7	Ana Carolina Lucena Dias	Conhecendo as deficiências para ensinar física: uma proposta baseada na CAA	2018	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Mestrado em Educação
8	Keyde Taisa Silva	O ensino de arte no ensino fundamental a partir da lei 11.645/08 e das narrativas indígenas	2018	Universidade Estadual de Goiás	Mestrado em Ciências Sociais e Humanidades
9	Katiane Beatriz Silva Pagnan	A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas	2016	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Mestrado em Educação
10	Thalita Andressa Barbosa Paes Landim	O pedagogo formado na UnB e a sua atuação na educação inclusiva	2016	Universidade de Brasília	Mestrado em Educação
11	Vera Fátima Dullius	A política de formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: oferta de formação superior no RS (1996-2006)	2007	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado em Educação

Fonte: Elaborado pela autora com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2022)

Em relação ao Quadro 6, desses 11 resultados obtidos, quatro dessas obras já foram mencionadas como resultado em quadros anteriores, mesmo se utilizando de outros critérios para a busca.

Sobre as demais obras, após a leitura prévia realizada, percebeu-se que nesse momento elas não contribuirão com a constituição do presente estudo. Como já ocorreu anteriormente, apesar dos critérios utilizados, o resultado correspondente não condiz com o que se espera exatamente, pois traz assuntos diversos, como práticas docentes, ensino religioso, metodologia mind lab, ensino de física, ensino de arte e sobre a atuação do pedagogo na educação inclusiva, assuntos esses que, no momento, não serão foco da construção desta pesquisa. Por isso, não foram realizadas considerações mais aprofundadas sobre as respectivas obras que constam do Quadro 6.

Com relação ao emprego do critério “anos iniciais” + “formação de professores” + “políticas públicas educacionais”, obtiveram-se 11 resultados, porque uma das obras, a tese de Luci Fátima Montezuma, está em duplicidade. A seguir, o resultado das obras elencados no Quadro 7.

Quadro 7 – “Anos iniciais” + “formação de professores” + “políticas públicas educacionais”

	AUTOR	TÍTULO	DATA	LOCAL	PROGRAMA
1	Humberto Luis de Jesus	Sobre alteridade, autonomia, autoridade e saberes docentes nas aulas de matemática	2018	Universidade de São Paulo	Doutorado
2	Luci Fátima Montezuma	Entre fios e teias de formação: narrativas de professoras que trabalham com matemática nos anos iniciais – constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015	2016	Universidade Federal de São Carlos	Doutorado
3	Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar	Currículo e práticas pedagógicas na implementação do Programa Circuito Campeão no Estado do Tocantins	2018	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Mestrado em Educação
4	Flavia da Conceição Ramos Fernandes	Políticas curriculares para o curso Normal na rede estadual do Rio de Janeiro: o currículo mínimo e suas implicações para a formação docente	2018	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais
5	Kely Cristina Bueno	A utilização de recursos, procedimentos e espaços escolares nas aulas de ciências naturais dos anos iniciais do Ensino Fundamental	2017	Universidade Federal do ABC (UFABC)	Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática
6	Angela Cardoso Brollo	Formação continuada de professores e movimentos da docência: espaço escolar em auto(trans)formação	2017	Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional
7	Márcia Socorro dos Santos França	O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso	2016	Universidade Federal de Mato Grosso	Mestrado em Educação
8	Silvailde de Souza Martins Rocha	A inserção do índice de desenvolvimento da educação básica em escolas de ensino fundamental de Teresina - Piauí: um estímulo para a melhoria da educação?	2013	Universidade de Brasília	Mestrado em Educação
9	João Carlos Venâncio	Os anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos no município de Marília, SP e Presidente Prudente, SP: uma análise das políticas públicas educacionais e suas influências no desenvolvimento de propostas em EJA	2011	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Mestrado
10	Tanija Mara de Souza Maria Teixeira	PROFA: olhares de professores alfabetizadores	2010	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura

Fonte: Elaborado pela autora com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(2022)

No Quadro 7, pode ser observado que há obras que tratam da matemática, de jovens e adultos, ciências e sobre o currículo, bem como outras temáticas não estudadas no presente trabalho. Assim, destacam-se para a leitura duas obras citadas na sequência.

A dissertação intitulada “Formação continuada de professores e movimentos da docência: espaço escolar em auto(trans)formação” foi defendida no ano de 2017, pela Universidade Federal de Santa Maria, por Brollo (2017). O documento não estava disponível para a leitura no momento da pesquisa, apresentando a mensagem de erro (A conexão foi redefinida), sendo necessário buscar pelo google.

Sua pesquisa teve por objetivo a construção compartilhada de uma proposta de formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EMEF Prof^a Altina Teixeira, do município de Santa Maria (RS). Além da pesquisa bibliográfica e documental, ela utilizou como técnicas o grupo de diálogo, o memorial e a observação participante. Sua abordagem metodológica é de cunho qualitativo. Seu problema de pesquisa é: “Como o processo de formação continuada de professores (dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EMEF Professora Altina Teixeira) pode ser [re]significado, na perspectiva de uma construção compartilhada de auto(trans)formação docente?” (BROLLO, 2017, p. 19-20).

A autora considera como formação continuada todos os momentos que possam auxiliar na constituição do saber docente, tudo aquilo que corrobora para o seu aprendizado, desde uma leitura até uma troca de experiência com colegas, não necessitando para isso ser formal, com certificação, ou seja, institucionalizado. Ela faz um levantamento de dados de dissertações do banco de dados da Capes e também dos artigos aprovados no GT8 da Anped Nacional para estabelecer relações e entrecruzamentos dos dados com a intenção de sua pesquisa. Também apresenta uma discussão sobre a temática baseada em autores que falam sobre o assunto, fundamentando assim a sua pesquisa. Depois ela apresenta a questão dos movimentos da docência, a sua proposta de formação continuada, a partir da escuta e do compartilhamento de informações em reuniões pedagógicas – características e possibilidades após análise dos dados empíricos da pesquisa.

A autora ressalta que a formação continuada não precisa ser um momento formal, institucionalizado, mas que é tudo aquilo que possa contribuir para a prática docente, pois “ser professor é estar em constante formação, significa ir constituindo-se ao longo da vida, aproveitando-se de todas as aprendizagens para fortalecer-se”

(BROLLO, 2017, p. 134) Após o estudo, a autora percebeu que era preciso ressignificar as reuniões pedagógicas, intensificando o diálogo para pensar nos elementos essenciais acerca da potencialização docente. Era necessário deixar de focar apenas nos assuntos burocráticos e administrativos, quando os professores eram apenas ouvintes. O processo formativo deve focar a discussão e a reflexão coletiva, como a troca de experiências entre os profissionais, bem como “[...] a subjetivação de vivências e a aquisição de conhecimentos novos” (BROLLO, 2017, p. 134). Ela ainda sugere que as reuniões pedagógicas devem ser pensadas e discutidas com os professores, pois eles precisam ser protagonistas em seu processo formativo.

Sobre a questão da formação de professores, o autor comenta alguns aspectos que devem ser considerados relevantes no processo, pois a formação continuada envolve a carreira docente. De acordo com Brollo (2017),

Considerar a formação continuada de professores sobre a perspectiva da auto(trans)formação significa considerar os processos formativos nos quais o professor consciente de seu inacabamento, vai construindo e assumindo o protagonismo necessário à constituição de sua identidade. (BROLLO, 2017, p.136)

Desse modo, por meio do protagonismo, o professor vai se constituindo enquanto docente, construindo o seu processo formativo de forma a não depender de instituições formais (escolas especializadas em cursos de educação continuada) para isso, mas vai construindo seus momentos por meio das vivências e experiências com o coletivo da instituição em que atua. Essa proposta de formação continuada elaborada pela autora, de forma compartilhada com os professores, pautada no diálogo, constitui-se o produto da presente pesquisa como meio de possibilitar novos caminhos sobre os desafios que a formação continuada traz para a gestão.

França (2016) defendeu sua dissertação pela Universidade Federal do Mato Grosso, que se intitula “O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso”. Seu foco é a formação docente, egressos da Pedagogia e que já exerciam o magistério no Ensino Fundamental em escolas públicas pelo menos há cinco anos. O objetivo consistiu em investigar o apontamento de professores iniciantes egressos da Pedagogia sobre o desenvolvimento profissional, partindo da formação continuada promovida pelo projeto PPGEduc/UFMT/OBEDUC (programa OBEDUC/UFMT). Ela utilizou a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, por meio da observação, da análise documental e

de narrativas autobiográficas e entrevistas semiestruturadas. Essa pesquisa foi realizada na rede pública de Rondonópolis, MT.

A pesquisa supracitada apresentou um olhar multidimensional aos dados coletados em relação aos desafios iniciais da docência e às percepções acerca dos processos de formação continuada desenvolvidos por meio do projeto OBEDUC/UFMT para atendimento às dificuldades apresentadas. A autora ressalta que a formação continuada deve estar articulada com a pesquisa que contemple uma proposta colaborativa entre universidade e escola pública a fim de possibilitar aprendizagens diversas a fim de melhorar a qualidade da educação. A formação continuada permite também buscar inovações ao processo de ensino e aprendizagem.

A autora evidenciou, com os dados obtidos no projeto OBEDUC/UFMT, que houve um fomento em relação a mudanças na proposta de formação continuada da rede municipal. O projeto também possibilitou que os professores participantes da pesquisa desenvolvessem a “[...] vontade de aprender a aprender e aprender a ensinar [...]” (FRANÇA, 2016, p. 132). O projeto foi bem aceito pelos participantes, haja vista os desafios enfrentados também em relação ao deslocamento para a participação no curso. Ainda de acordo com a autora “[...] a formação continuada oferecida pelo projeto OBEDUC/UFMT é considerada pelos professores como ponto de reflexão sobre suas práticas e também sobre a carreira docente, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento profissional”. (FRANÇA, 2016, p. 132-133)

De modo geral, a busca na BDTD demonstra que, no cenário brasileiro, o tema sobre formação de professores, Anos Iniciais, políticas educacionais e PNE estão mais presentes em pesquisas realizadas em outros Estados que não o Paraná.

Esta pesquisa, tendo como critério “formação de professores” + “políticas públicas” + PNE + “anos iniciais”, e como filtro, Educação, realizada na –TEDE da Tuiuti, obteve 201 resultados. Mesmo com os demais filtros, não foi possível se chegar a um resultado menor. Por isso, a presente pesquisa foi realizada de em dois momentos, adotando como filtro o programa. Primeiramente, como doutorado em educação, com 54 resultados, e, posteriormente, como mestrado em educação, com 147 resultados. Destes, os relevantes para o presente estudo estão relacionados no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - “Formação de professores” + “políticas públicas” + PNE + “anos iniciais”

AUTOR		TÍTULO	DATA	LOCAL	PROGRAMA
1	Tatiani Maria Garcia de Almeida	A máscara e o rosto: as prescrições do banco mundial e o projeto de reforma empresarial para a educação pública brasileira no contexto do imperialismo das grandes corporações	2020	Universidade Tuiuti do Paraná	Doutorado em Educação
2	Carmen Luiza da Silva	Plano nacional de educação - PNE 2014/2024: evidências da conciliação política	2014	Universidade Tuiuti do Paraná	Doutorado em Educação
3	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	2021	Universidade Tuiuti do Paraná	Mestrado em Educação
4	Neuzita de Paula Soares	O gerencialismo na educação e as orientações do banco mundial: um olhar para as políticas educacionais implementadas no Paraná de 2011 a 2016	2018	Universidade Tuiuti do Paraná	Mestrado em Educação
5	Paulo Roberto de Souza Germann	Democracia e política educacional no governo Lula	2011	Universidade Tuiuti do Paraná	Mestrado em Educação

Fonte: Elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações TEPE/UTP (2022)

Almeida (2020) tem sua tese intitulada “A máscara e o rosto: as prescrições do banco mundial e o projeto de reforma empresarial para a educação pública brasileira no contexto do imperialismo das grandes corporações”. Seu estudo objetivou “[...] investigar as prescrições/recomendações do Banco Mundial para as políticas educacionais no Brasil, nesta quadra histórica, com a finalidade de conciliá-las aos interesses imperialistas” (ALMEIDA, 2020, p. 9) A questão central da pesquisa foi: “Quais os instrumentos utilizados pelo imperialismo para condicionar a reforma empresarial da educação pública no Brasil no período de 2014 a 2020?” (ALMEIDA, 2020, p. 9).

A autora pressupõe que há uma forte relação entre as políticas educacionais e as prescrições do Banco Mundial, as quais buscam instituir na educação uma reforma empresarial. Em segundo plano, outros organismos internacionais se encontram, como a UNESCO e a UNICEF, por exemplo, os quais, de forma geral, estão voltados para a questão econômica, pelo financiamento e monopolização, centrados na produtividade (lucro) (ALMEIDA, 2020). De acordo com a Almeida (2020) “[...] é a partir da

análise das contradições presentes no real, com a finalidade de compreender a essência e não apenas a aparência (Metáfora da Máscara e do rosto) que o título da pesquisa se insere”. (ALMEIDA, 2020, p. 25)

A pesquisa tem como objeto os instrumentos, ou seja, as recomendações do Banco Central utilizadas pelo imperialismo para administrar a reforma empresarial da educação pública no país. Para tanto, utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental.

Seu trabalho foi organizado em três capítulos, sendo que o primeiro, de forma resumida, aborda o imperialismo como fase avançada do capitalismo, estando embasado nas categorias de totalidade, modo de produção e imperialismo e contradição; o segundo capítulo visa a esclarecer a relação entre as políticas imperialistas e a atuação do Banco Mundial; já o terceiro, por meio das categorias totalidade, imperialismo, ideologia, hegemonia, intelectuais, entre outras citadas no texto, explica a aparência de neutralidade que está por detrás da intervenção do Banco Mundial em relação ao controle imperialista. A autora traz uma reflexão sobre a utilização das categorias contradição e hegemonia enquanto instrumento de luta da classe trabalhadora no âmbito da educação pública.

De acordo com a Almeida (2020) “[...] a luta pela escola pública perpassa pela luta política” (2020, p. 32), pois o movimento político está atrelado ao movimento social. Ela ressalta ainda que

Com base na análise teórica e por meio da empiria (averiguação das fontes documentais), constatou-se que as políticas educacionais em curso fazem parte de uma pauta global, atrelada às políticas imperialistas e que o Banco Mundial atua como um representante direto do imperialismo; a referida reforma tem como objetivo último a privatização da educação pública (ALMEIDA, 2020, p. 298).

Desse modo, conforme a autora, o grande capital corrói as regulações estatais e, com isso, os direitos sociais, por isso a educação pública também está permeada pelos interesses capitalistas. O Banco Central é uma organização, apesar de não ser a única, que prescreve as políticas imperialistas. Essa situação não ocorre apenas no Brasil, porém é inegável a influência de mecanismos exteriores nas políticas públicas internas, que deixa em evidência o poder hegemônico e a reprodução de seus ideais. Com isso, busca-se a privatização da educação pública, mesmo que de forma sutil, em prol da melhoria da qualidade do ensino. No entanto, é necessário lutar pela escola

pública que esteja de acordo com os interesses do trabalhador e não da classe dominante (ALMEIDA, 2020).

Silva (2014) defendeu sua tese pela Universidade Tuiuti do Paraná. Sua pesquisa se intitula “Plano nacional de educação – PNE 2014/2024: evidências da conciliação política”. Sua pergunta central se resume em “[...] identificar se a conciliação política constituiu-se na principal característica que tem prevalecido na elaboração de políticas educacionais evidenciando-se como uma estratégia” (SILVA, 2014, p. 5). Tem por objetivo geral analisar como a conciliação política se efetivou no processo de construção do PNE. Sua pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e exploratória, utiliza a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com a utilização de entrevista semiestruturada. De acordo com a autora,

Conciliação política é um dos arquétipos político-ideológicos que, de acordo com Debrun, se caracteriza como um meio de reforçar o poder daqueles que o detém. Apoia-se no hiato existente entre grupos dominantes e camadas subalternas seja no seu aspecto econômico, cultural, social ou político (SILVA, 2014, p. 26).

A autora supracitada comenta sobre a influência do poder dominante na sociedade e em relação à instituição de políticas públicas, que acaba por reproduzir o já posto, na ilusão de mudar algo. Ela discute sobre o liberalismo e o socialismo, apresentando conceitos sobre os temas. Ainda comenta sobre a participação social e as relações de poder que se encontram imbricadas. A autora discorre sobre as políticas públicas de modo geral, envolvendo a questão social, e sobre as políticas educacionais no Brasil, as tensões e as influências de organismos internacionais, trazendo a questão do PNE e os conflitos de interesse entre os segmentos público e privado, principalmente no quesito recursos financeiros (SILVA, 2014).

A participação social agora presente demonstrou que a mobilização de atores sociais, fortalecida pelo processo democrático, não apenas influenciou como também determinou o contexto para a prática da conciliação política, tendo em vista a sua heterogeneidade (SILVA, 2014, p. 103).

Desse modo, para a construção do PNE 2014 houve a participação da sociedade civil, diferentemente da construção do anterior, de 2001. Conflitos se fizeram presentes, cabendo ao poder Legislativo mediar os interesses da sociedade e do governo. A autora ressalta que a conciliação política observada na construção do PNE

2014/2024 exprimiu uma realidade diferente do momento político porque a sociedade civil assumiu sua incumbência diante do fato (SILVA, 2014).

Silva (2021), em sua dissertação “Políticas de formação continuada de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no Paraná: estudo da meta 16 do PNE 2014-2024” teve como objeto de estudo as políticas de formação continuada de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Paraná, mais especificamente a meta 16 do PNE (2014-2024). Como objetivo geral, propor a discussão das Políticas de Formação Continuada de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Estado do Paraná, enfocando a meta 16 do PNE (2014/2024). Como problemática, ele apresenta a seguinte questão: “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?” (SILVA, 2021, p. 12). É uma pesquisa de natureza teórico-metodológica na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

De acordo com a discussão, é preciso investir na educação, principalmente no que concerne à formação de professores, haja vista que uma formação mais crítica contribui para um ensino consciente da realidade. É necessário buscar ações por meio da construção de políticas que busquem a valorização do profissional. A Meta 16 do PNE (2014/2024) trata sobre a formação continuada dos profissionais da educação básica.

Para Silva (2021), “as políticas públicas têm consideráveis valores, o que não se pode é torná-las torpe, posto que sejam chamadinhos, rótulos e, mormente anúncios de governo suscetível de ser destruído”. (SILVA, 2021, p. 20). É preciso que a classe esteja desperta, que exija e lute por seus direitos para, assim, construir uma nova história. A formação continuada indica que a conclusão de um curso inicial não abarca todo o suporte necessário ao longo da carreira do profissional docente, sendo preciso estar em constante aprendizado por meio de outros cursos de aperfeiçoamento. É necessário também recorrer a outros conhecimentos, ir em busca de novas informações para acompanhar a dinâmica da sociedade, a qual se encontra em constantes transformações. De acordo com Silva (2021), “[...] a Meta 16 fixa dar impulso a formação e valorização dos profissionais da educação”. (SILVA, 2021, p. 60)

Para tanto, é preciso considerar que a formação deve incluir os diferentes liames entre os conhecimentos, abrangendo as diversas dimensões, quais sejam: a ide-

ológica, a social, a política, a filosófica e a epistemológica, de forma global ou específica, do objeto a ser incorporado, pois “a formação continuada tem seu ponto fulcral na ação de remexer teorias e práticas a consonar o trabalho educativo cuja apreensão advém da transformação” (SILVA, 2021, p. 63). Ainda de acordo com o autor, a formação política é condição imprescindível para se efetivar uma formação continuada de forma crítica, consciente e reflexiva. Com isso, uma não ocorre sem a outra, tornando o sujeito protagonista de sua formação. De acordo com o autor, seria interessante que novas propostas de formação se pautassem em uma pedagogia histórico-crítica, por esta analisar a realidade do sujeito e propiciar a sua transformação social. Por fim, pode-se perceber ainda uma ausência de uma política de Estado que priorize o ofício de mestre, que desperte o lado político do professor.

Soares (2018) em seu trabalho “O gerencialismo na educação e as orientações do banco mundial: um olhar para as políticas educacionais implementadas no Paraná de 2011 a 2016”, o qual resulta de um questionamento sobre as conjunturas em que se encontram os discursos relacionados ao Estado no sistema capitalista. Ela traz como problematização a utilização dos modelos de gestão empresarial na esfera pública e a adesão da lógica pragmática gerencialista nas políticas públicas voltadas à saúde e à educação com o intuito da obtenção de lucro. Para tanto, utilizou-se do método materialismo histórico dialético. O objetivo da pesquisa foi

[...] analisar a relação estabelecida entre as orientações de organismos financeiros internacionais, especialmente do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, e as políticas educacionais implementadas a partir de acordos realizados entre o referido Banco e o Estado do Paraná (SOARES, 2018, p. 11).

A autora propõe discutir sobre os discursos atrelados ao gerencialismo que argumentam que o Estado não é eficaz, que defendem a adoção de modelos de gestão empresarial em todos os setores, enfocando a ineficiência da qualidade na educação e enfatizando a ideia da iniciativa privada como solução. Essa questão ideológica também é hegemônica, que faz com que a sociedade não perceba os interesses escusos por trás de políticas adotadas pelos governantes. Esse discurso em relação à ineficiência do Estado faz com que a iniciativa privada cada vez mais adentre nas suas funções a fim de obter lucros, garantindo os interesses do grande capital e a submissão da população que acredita nessa ideologia, causando-lhe a subalternização.

De acordo com a autora, a educação na perspectiva liberal se encontra entre os direitos fundamentais do ser humano, e, na perspectiva neoliberal, a educação é transferida para a iniciativa privada, privilegiando quem pode pagar por ela, tornando-a mercadoria e restringindo-a a poucos, visando, assim, ao lucro, pois o neoliberalismo pretende a instituição do Estado mínimo, dando ênfase à privatização, sendo o mercado o parâmetro para a gestão pública.

Conforme Soares (2018), “a estratégia Neoliberal, prevista implícita ou explicitamente nas orientações do Banco Mundial, é colocar a Educação como alternativa de mobilidade social, ampliação de oportunidades e reforçar a lógica Meritocracia”. (SOARES, 2018, p. 45)

O Estado do Paraná também abarca as políticas públicas instituídas por organismos internacionais e busca formar o professor para a lógica de mercado. O setor privado está cada vez mais presente nas ofertas de formação continuada. Vários programas são adotados e instituídos para atender às exigências dos organismos internacionais que financiam a educação não apenas no Paraná, mas também no país, onde se prioriza o capital.

A autora faz uma crítica ao resultado dos testes empregados na educação, os quais nem sempre condizem com a realidade, pois “o discurso do mérito oculta o esforço pessoal [...]” (SOARES, 2018, p. 109).

Como justificativa para a ineficiência do Estado, o Governo do Paraná adotou uma gestão pública pautada em organismos multilaterais, os quais prezam pela racionalidade técnica, estando sob a lógica capitalista. O Estado deixa, portanto, de cumprir o seu dever, o qual deveria se voltar ao desenvolvimento de políticas que atendessem ao coletivo e tratasse da atuação na esfera pública com as suas particularidades, passando a acumulativo, de acordo com os modelos empresariais. “A crítica ao gerencialismo é em relação a concepção de que o Estado tem a mesma finalidade da empresa [...]” (SOARES, 2018, p. 114), pois o Estado deverá priorizar políticas públicas que visem ao bem-estar da população, e não à lucratividade, ou seja, possibilitar o acesso à educação e à saúde, principalmente. Porém, quando ligado a organismos multilaterais, o Estado perde a sua autonomia e se torna mais frágil em relação à construção de políticas públicas, pois

Não é possível construir uma proposta consistente, que de fato gere um processo formativo integral e supere as desigualdades educacionais, sem que

essa política nasce de um desejo do coletivo da escola, há poucas possibilidades de se construir uma escola democrática, sem que esta pulse a partir das mãos, braços e coração da comunidade educativa a qual pertence (SOARES, 2018, p. 115).

Desse modo, de acordo com a autora, o Governo não está preocupado com a questão supracitada, nem com questões relacionadas à dimensão ético-política, pois a aprendizagem nem sempre é percebida como processo, mas como resultado, e os professores se transformam em técnicos pedagógicos para melhorar o desempenho avaliativo dos alunos nas diferentes avaliações propostas pelo sistema, em que se destacam a competição, a classificação e o desempenho, tanto individual quanto da escola. A interferência do Banco Mundial busca obter o controle dos governos, e, com isso, o consentimento para estabelecer as suas próprias políticas, instituindo a prevalência de seus interesses em detrimento da coletividade (SOARES, 2018).

German (2011), em sua pesquisa denominada “Democracia e política educacional no governo Lula”, traz como questão central “[...] em qual perspectiva se pode falar que as políticas educacionais do Governo Lula são democráticas?” (GERMANN, 2011, p. 10). Ele discute sobre a democracia sob várias perspectivas: a liberal, a comunitarista e a socialista, a fim de compreender as lutas que se constituem em volta da política educacional do país. Ainda busca fazer uma análise dos documentos do período pesquisado, recorrendo a autores que tratam sobre a temática, por meio de “uma abordagem hermenêutica vinculada a um método crítico dialético” (GERMANN, 2011, p. 15). Para alcançar seus objetivos de pesquisa, parte da seguinte problemática “[...] em que sentido as políticas educacionais do Governo Lula (objeto) se dizem democráticas segundo perspectivas decorrentes da tradição republicana em suas reinterpretações atuais (prisma segundo o qual o objeto é mostrado e avaliado)?” (GERMANN, 2011, p. 16).

Em sua pesquisa, ele aborda os valores democráticos da tradição republicana, dos gregos até Rousseau; investiga como se deu a concepção de democracia no contexto atual, buscando a compreensão do quadro político nacional e das políticas de educação no Governo Lula, e também aborda as tendências das políticas públicas educacionais no período reportado a fim de identificar o sentido da democratização da educação. Com isso, propõe ter a compreensão de democracia partindo da tradição (valores), desde os antigos atenienses, restabelecida pelo Rousseau. Estabelece-

se como objetivo geral “[...] apresentar o estudo da concepção de democracia presente nas políticas educacionais do Governo Lula, em especial na forma como se deu a CONAE¹⁰” (GERMANN, 2011, p. 16). “A CONAE torna-se um marco para a democratização das políticas educacionais no Brasil” (GERMANN, 2011, p. 75).

As decisões dos governos que levam em consideração a opinião da sociedade geram políticas públicas democráticas, as quais, criadas pelo Estado, com objetivos, normas e diretrizes em prol dos cidadãos, são originadas em ideias, e estas, em princípios, envolvendo diversos segmentos sociais, de forma coletiva, e não unilateral ou impositiva. Porém, nem sempre a sociedade civil tem sua voz ouvida, e as políticas decorrentes levam em consideração interesses hegemônicos e excludentes, pois, “o Estado, além ser uma formação física, territorial, é também uma formação social, onde o povo se constitui enquanto tal e pode ou não expressar a sua vontade” (GERMANN, 2011, p. 78).

No Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a influência dos organismos internacionais continuou crescente, favorecendo os interesses do capital, apesar de se dizer um governo voltado para o povo, estabelecendo assim uma contradição entre o discurso e a prática, pois houve a continuidade de políticas estabelecidas pelos governos anteriores. Todavia, o Governo permeou pelo diálogo, em que se instituiu a CONAE para a discussão sobre a educação. Também ocorreram no período diversas reformas, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, cujo foco reformista se volta para a escola, tanto as reformas educativas como em programas sociais, como o Bolsa-Família.

A CONAE expressa o que se entendeu como a prática da participação da sociedade na forma como construiu tanto o consenso a respeito da educação a ser incorporada no Plano Nacional de Educação de 2011-2020 como também na construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação (GERMANN, 2011, p. 108).

Apesar dos avanços ocorridos no Governo Lula em relação às políticas educativas, também se notaram ambiguidades, dificuldades em romper com a política tradicional de interesses ligados ao capital, não obstante a promoção de ações que demandavam a participação popular, como a CONAE.

¹⁰ Conferência Nacional de Educação.

Por meio da pesquisa realizada nos bancos de dados, tanto da TEPE UTP quanto da BDTD, nota-se que, há tempos, vários pesquisadores se preocupam em estudar sobre a formação de professores, buscando compreender as mudanças geradas por meio da implantação de políticas públicas e o impacto dessas políticas na sociedade, bem como na formação docente.

As obras que resultaram na pesquisa a partir dos critérios mencionados em cada um dos Quadros de referência foram produzidas entre os anos de 2007 e 2021. A partir do levantamento das obras e da leitura dos resumos e de algumas das obras elencadas nos resultados mencionados nesta pesquisa, pode-se notar que elas abordam temáticas diversas envolvendo a formação de professores. Por ser uma temática ampla, encontra-se atrelada a várias outras questões mais específicas, como, por exemplo, a formação de professores de matemática, o estágio na formação docente, entre outras abordagens.

Em relação à pesquisa no BDTD, os resultados apurados trazem teses e dissertações de Estados fora do Paraná, como São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás, Pernambuco, entre outros. Com isso, percebe-se a preocupação de pesquisadores de Estados diversos em relação ao estudo sobre a formação de professores. Essa é uma questão que preocupa todos os entes federativos e que requer estudos e discussões que resultem em melhorias na prática, bem como a mobilização para a construção de novas políticas públicas.

Apesar de um dos filtros utilizados na pesquisa ser o PNE, são poucas as obras obtidas nos resultados que abordam especificamente sobre essa temática. A maioria trata de outras políticas públicas, mais diretamente sobre a formação de professores em suas várias especificidades. Esta pesquisa também constata que, apesar de o PNE ser um assunto discutido na academia, pela sociedade e pelos profissionais da área educacional, pouca produção é encontrada voltada a essa temática específica.

Nota-se, assim, que a formação docente está ligada a interesses políticos, os quais cada vez mais buscam a privatização do ensino público com a finalidade econômica de ampliar os lucros do setor privado. Cada vez mais o Estado se exime de suas obrigações, buscando cumprir sua agenda política em detrimento de uma formação integral do ser humano. Essa formação se encontra cada vez mais fragmentada e voltada às questões técnicas, estimulando a competitividade e o individualismo, conforme a ideologia dominante, a qual passa despercebida pela maioria da população, que apenas a reproduz.

Essa questão de interesses se encontra atrelada à educação, conforme se observou no resultado das pesquisas da seção anterior, bem como se pode perceber no estudo histórico da formação docente a seguir. A História se repete ao longo do tempo; alteram-se alguns personagens, mas os interesses da elite continuam em voga.

2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO DECURSO HISTÓRICO

A formação docente é um processo que se desenvolve ao longo dos anos, demonstrando a relevância que os governantes tinham pela educação, com interesses distintos em cada época histórica. Conhecer seu processo histórico possibilita que se compreenda os seus contratempos e demandas apresentados no século XXI. Conforme observado na seção anterior, é um assunto recorrente nos meios acadêmicos, mas que não se esgota devido à própria dinâmica do processo. Pelo contrário, reconstrói-se a cada época histórica, conforme interesses atrelados à economia e à política, pois novas necessidades se instalam a partir do momento em que a sociedade, como um organismo dinâmico, vai se alterando. É preciso que se questione: a educação está a serviço de quem? No decorrer desse tempo histórico, quais mudanças se teve? Quem se preocupa com a formação do professor? Qual a importância da formação docente para a construção da sociedade? Afinal, que tipo de cidadão se pretende formar?

A construção da sociedade perpassa pela educação, ou seja, de maneira formal, pela escola, pelas mãos de um professor. E assim, a preocupação com a formação de professores deve ser de interesse de toda a sociedade, não apenas de determinados grupos sociais. É preciso formar o cidadão de seu tempo histórico, que atue e haja para a transformação social e a construção de uma sociedade que priorize a ética, o respeito, o diálogo, ou seja, os valores morais e éticos, em detrimento da competição, do individualismo, do consumismo e da degradação do ser humano.

A educação formal se inicia com a vinda dos jesuítas e se intensifica com a vinda da família real para o Brasil, onde despontam novos interesses econômicos e sociais. Era necessário se pensar em escolas para formar a elite, os filhos dos nobres. Todavia, os primeiros professores não eram formados no país. A educação, no início

do século XIX, era para poucos, pois os filhos de escravos e a população pobre não tinha direito à educação, eles não frequentavam a escola.

A formação de professores começa a despertar maior preocupação por parte dos governantes a partir de 1827, com a adoção do Método Lancaster (Monitoral ou Mútuo), o qual, para suprir a falta de professores, utilizava como monitores os alunos que se destacavam na classe, sendo eles os responsáveis por repassar o ensino aos demais estudantes do grupo. O professor tinha a incumbência de instruir os monitores, e eles, o de retransmitir para o grupo os conhecimentos e orientações recebidas pelo professor. Fica claro que a educação não era vista como prioridade, pois os recursos empregados são limitados, no que diz respeito à contratação de professores. A função docente era exercida pelos alunos, sendo monitorada pelos professores, sem se preocupar com o aprendizado de fato. O ensino era voltado à memorização e à repetição de conteúdos aprendidos anteriormente, já demonstrando, naquele momento, a situação precária em relação à contratação de profissionais com formação para assumir a docência.

Os recursos financeiros empregados na educação até o século XXI deixam a desejar. Por razões econômicas, os recursos empregados em educação eram e continuam a ser vistos como despesa (a ser reduzida/minimizada), e não como investimento. A educação produz resultados em longo prazo e está atrelada às questões sociais e políticas de cada época histórica.

No Brasil império, a formação inicial (ou o atendimento aos requisitos mínimos) bastava para exercer a profissão de docente. Isso também devido às questões geográficas e à falta de infraestrutura em estradas, transporte e de meios tecnológicos. Com a adoção de novos métodos na educação e a transformação da sociedade, novas exigências passaram a existir, sendo um requisito necessário a continuidade dos estudos para atuar como professor.

Assim, até a década dos anos de 1990, a atuação de professores leigos¹¹ nas escolas públicas era um fato comum. Com a promulgação da nova LDBEN (BRASIL, 1996), começou a serem pensadas estratégias para pôr em prática a necessidade do cumprimento do exposto em lei, que exigia formação mínima em magistério. Com isso, a partir da década de 1990, passou-se a exigir a formação mínima para todos que

¹¹ Este estudo não entrará no mérito da discussão sobre o debate filosófico conceitual que envolve o professor leigo, o qual poderá não ter a formação para exercer o cargo, mas ter o conhecimento acumulado pelos anos de experiência (notório saber).

fossem atuar como docentes, independentemente do contexto geográfico em que estavam inseridos.

Todavia, esses professores foram muito importantes numa época em que as escolas se localizavam em lugares de difícil acesso, geralmente na zona rural, sendo localidades isoladas. Nessas regiões geográficas, também havia dificuldades com o transporte: ou era particular ou não havia durante toda a semana, sendo necessário que o professor permanecesse no local onde iria lecionar. Por isso, a dificuldade de se conseguir um profissional formado. Outro fator que contribuiu para que a docência fosse exercida por professores leigos (sem habilitação) era pela dificuldade de frequentar uma escola de formação (fatos esses ocorridos até a década de 1990), pois no que diz respeito à formação inicial de professores, cabia à própria pessoa interessada em exercer a função arcar com os custos, ou seja, com os estudos.

As escolas de formação de professores não existiam em todos os municípios. Como não havia uma remuneração atraente para o cargo de professor, as pessoas tinham dificuldades de custear seus estudos e/ou de se descolar para outra localidade para estudar. Como não havia transporte ou era difícil se chegar a localidades distantes da sede, professores com formação exerciam a sua função na área urbana dos municípios. Isso já justificava a contratação de pessoas leigas (professores não habilitados) para suprir a demanda existente na educação, bastando para isso que a pessoa soubesse ler e escrever e fazer as operações básicas.

No século XXI se percebe que a formação inicial, em graduação em Pedagogia ou Normal Superior, não consegue, por si só, abarcar as complexidades que surgem no cotidiano da instituição escolar, desafiando os governantes a investirem em políticas públicas que possibilitem o aprimoramento do profissional da área de educação, por meio da formação continuada e em serviço.

Sabe-se que a formação docente é um dos requisitos para a valorização profissional, estando estritamente atrelada ao plano de cargos e salários. Porém, para tanto, quem é o professor? Cabe aqui fazer uma pequena pausa para refletir sobre o professor: quem é esse profissional? Professor é a pessoa responsável por ensinar e educar. Ele ensina em uma instituição formal, no caso, a escola, sendo assim um profissional do ensino que promove a humanização do outro e de si mesmo. A identidade do professor é construída por ele e pelo coletivo ao longo de sua vida. É um processo de desenvolvimento permanente, individual e também coletivo, que ocorre

no confronto entre ideias/concepções, entre o velho e o novo aprendizado (ROMANOWSKI, 2007). É alguém que, no século XXI, para atuar em sala de aula, se prepara, estuda para exercer o seu ofício, se profissionaliza. De acordo com a LDBEN, para o exercício da função docente, dever-se-á ter a formação mínima, ou seja, formação na modalidade normal, oferecida em nível médio (Educação Infantil) ou em nível superior (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) (BRASIL, 1996). Não se admite mais professores sem habilitação (leigos) para o exercício do magistério em instituições públicas.

A identidade profissional do professor, portanto, se constrói ao longo da carreira, por meio de suas experiências e vivências na educação. É uma construção individual, mas também coletiva, que demanda luta para conquistar seu papel de direito na sociedade, haja vista que algumas vezes a profissão docente foi entendida como dom ou sacerdócio. Por ser considerado um dom ou sacerdócio, seus serviços não tinham uma remuneração condizente com a sua formação, não se comparando com a mesma faixa salarial percebida por outros profissionais com o mesmo nível de formação (ROMANOWSKI, 2007).

O caminho metodológico trilhado para a construção desta seção se embasa em um estudo bibliográfico, buscando elementos e informações que dessem suporte para esta produção. Destacam-se os seguintes autores: Aranha (2006, 2020); Bezerra, Custódio e Custódio ([2018]); Boeno, Gisi e Filipak (s.d.); Boutin e Camargo (2015); Ghiraldelli Júnior (2015); Leme (2015); Palma Filho (2005); Pasinato (s.d.); Piletti (2006); Satori e Oliveira (s.d); Romanowski (2007), Saviani (2009, 2014), entre outros estudiosos sobre o assunto pesquisado.

Esclarecimento realizado, dá-se continuidade a esse percurso histórico sobre a formação do professor, buscando compreender o seu desenrolar desde o Brasil império até o século XXI, levando a compreender que muitas vezes o processo se repete. São os interesses das classes dominantes que determinam os rumos da educação e como deve proceder a formação docente. Conforme se observou nas subseções anteriores, outros estudiosos já se mostravam preocupados com a formação docente, seja de forma global ou mais específica (conforme área de estudo).

2.3 O PROFESSOR E A SUA FORMAÇÃO: UM MERGULHO HISTÓRICO

A formação de professores recebeu pouca atenção porque, quando a profissão surgiu (mais especificamente no período do Brasil imperial), não era necessário ter uma formação específica para atuar na docência. Com isso, pessoas que se declarassem capazes poderiam ser professores (quem sabia ler, escrever e fazer cálculos), sem a necessária comprovação de estudos específicos na área de atuação. Até porque, naquele momento histórico, era difícil estudar devido a questões diversas, como infraestrutura, número de instituições formadoras, localização dessas escolas, entre outros fatores.

A Constituição do Império, promulgada em 1824, de orientação liberal e conservadora, a qual deixava claro o Poder Moderador, previa direitos civis aos brasileiros, todavia, deixando de lado os indígenas e os escravizados (negros). “De modo geral, o conteúdo da carta outorgada estava em sintonia com as normas modernas adotadas em diferentes países” (SAVIANI, 2011, p. 123). Os direitos civis e políticos eram diferenciados pela renda entre a plebe (povo) e a classe senhorial (elite). Naquela época, o ensino primário gratuito (mas não obrigatório), previsto na referida lei, era para a elite, não para a população pobre, para negros ou indígenas (escravos) (HILSDORF, 2017).

Januário Cunha Barbosa, deputado liberal-radical, preocupado com a educação popular da época, propõe em 1826 a criação de “[...] um sistema nacional de educação escolar composto de escolas elementares (pedagogias), secundárias (liceus e ginásios) e superiores (academias)” (HILSDORF, 2017, p. 44). Porém, a sua proposta não chegou, de fato, a ser discutida nessa primeira legislatura. Em 1827, foi o texto novamente reapresentado para discussões em plenário. A parte referente à escola primária passou por várias emendas, e quando da sua aprovação em lei, no ano de 1827, “[...] estava reduzido à manutenção das aulas avulsas públicas de primeiras letras de origem pombalina, para meninos e, estas sim, uma inovação, também para meninas” (HILSDORF, 2017, p. 44). A forma de organização das aulas se dava pelo ensino mútuo, pois

[...] baseava-se no princípio do ensino entre as crianças – as quais, agrupadas em decúrias, realizavam uma série progressiva e controlada de atividades de leitura, escrita e cálculo sob a supervisão de alunos monitores –, parecia dar conta das intenções de disseminar mais rapidamente a cultura le-

trada sem ampliar os custos com professores e materiais de ensino. Os procedimentos metodológicos do ensino utilizavam a oralização, a escrita em caixas de areia e os silabários impressos em quadros murais (cartazes) para as atividades de ensino-aprendizagem em grupo, diminuindo as despesas com livros, papel e tinta, materiais reservados aos alunos mais adiantados (HILSDORF, 2017, p.44).

Naquele momento histórico, devido ao reduzido número de alunos que tinham direito de frequentar a escola, o método mútuo atingia o objetivo a que se destinava, sendo muito importante no processo de escolarização da época. Mas, com as mudanças ocorridas na sociedade e o aumento da demanda da educação pública, foi preciso procurar outras alternativas. Essa nova situação demonstrava nitidamente a falta de professores e de escolas, ou seja, “[...] a falta de uma organização mínima para a educação nacional” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 34). Nota-se, também, que desde o império, a educação para as classes populares tinha por parte dos governantes um olhar pouco animador. Os investimentos em educação eram tidos como despesas e tudo faziam para reduzir os gastos. Isso se repete na História, e em pleno século XXI, percebem-se os cortes financeiros na área de educação popular. Todavia, foi no ano de 1827, com a instituição da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que surge, pela primeira vez, a preocupação com a formação docente, pela adoção nas escolas do Método Lancaster ou Ensino Mútuo, o que demandou a necessidade de os professores se adequarem a essa nova metodologia, porém, as custas pela formação ficavam por conta de cada professor (SAVIANI, 2009).

A partir da promulgação do Ato Adicional de 1834¹² (Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834), que designou a responsabilidade da instrução primária para as províncias – descentralização do ensino, surgiu a preocupação com a formação de professores. As províncias passam a criar Escolas Normais, sendo a primeira em Niterói, em 1835, para poder atender à demanda. Essas escolas apresentavam o mesmo currículo das escolas de primeiras letras, supondo que cabia aos professores o domínio daqueles conteúdos para depois saber transmiti-los para as crianças, todavia, não se demonstrava a preocupação com o preparo didático-pedagógico desse profissional (SAVIANI, 2009). Porém, de início, as escolas normais atendiam prioritariamente rapazes.

¹² O Ato Adicional de 1834 contemplava os interesses dos grupos liberais, alterando a Constituição de 1824. Visava a refrear os conflitos entre liberais e conservadores, garantindo autonomia administrativa às províncias do império. Foi uma deliberação legislativa ocorrida no decurso da Regência Trina Permanente, promovendo a substituição dessa pela Regência Una. Disponível em: <https://www.peraenem.com/historia-do-brasil/ato-adicional-1834-as-mudancas-governo-central.htm> #:~:text=O%20Ato%20Adicional%20de%201834,disputas%20pelo%20poder%20pol%C3%ADtico%20central. Acesso em: 29 set. 2022.

O ensino primário, na época, não era muito difundido, pois as províncias tinham um orçamento restrito. Também não se exigia, para o ingresso no secundário, a conclusão do curso primário. A educação era elitizada, pois escravizados e pobres não tinham direito de frequentar as escolas. A preocupação, por parte do governo, em relação à educação dizia respeito à formação da elite dirigente, e por isso se preocupava em concentrar suas atenções e esforços no ensino secundário (objetivava a preparação do estudante para o Ensino Superior) e superior (formação profissional) (PILETTI; PILETTI, 2006).

Com a promulgação do Ato Adicional de 1834, o Ensino Superior ficou por conta do poder central, passando o “[...] governo da União a ter o monopólio dos estudos superiores” (PILETTI; PILETTI, 2006, p. 149). Em relação à educação, vários fatores apontaram para o fracasso da instrução pública no país, dentre eles, a falta de preparo de professores (as escolas normais não estavam dando conta da demanda), remuneração baixa, pouco empenho por parte de professores, ineficiência do método mútuo devido a instalações físicas ineficazes a sua aplicação e a falta de fiscalização por parte das autoridades. Todas essas questões demandavam um serviço de inspeção das escolas e culminam na Reforma de 1854 (SAVIANI, 2014).

A Reforma Couto Ferraz¹³ (1854-1867) implantou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte, sendo a base para as mudanças nas leis nesses níveis de instrução para todo o império. A reforma também criou a Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária do Município Neutro, estando esse órgão diretamente submetido ao Ministério do Império, sendo responsável pela fiscalização e orientação dos ensinos elementar e secundário, público e também particular na Corte. Já no que tange à formação de professores,

[...] Couto Ferraz já se havia manifestado cético em relação a escola normal quando presidente da província do Rio de Janeiro, tendo fechado a Escola

13 Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854 Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Hei por bem, na conformidade do artigo 1º do Decreto nº 630 de 17 de Setembro de 1851, Approvar o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte, que com este baixa, assignado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, do Meu Conselho, Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, que assim o tenha entendido e faça executar. Palacio do Rio de Janeiro, em dezeseite de Fevereiro de mil oitocentos cinquenta e quatro, trigesimo terceiro da Independencia e do Imperio. [texto original]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> . Acesso em: 29 set. 2022.

Normal de Niterói, a mais antiga do país. Para ele as escolas normais eram muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificantes em relação ao número de alunos que nelas se formavam (SAVIANI, 2014, p. 20).

Para minimizar a questão de falta de professores devido às novas demandas sociais daquela época, Couto Ferraz, responsável pela aprovação do Regulamento de 1854, na Província do Rio de Janeiro, apresentava como solução “a substituição das escolas normais pelos professores adjuntos” (SAVIANI, 2014, p. 20). Para Couto Ferraz, as escolas normais, além de onerosas, eram pouco eficientes, pois o número de professores formados era quantitativamente inferior ao que se precisava para suprir a demanda. Com a reforma, Couto Ferraz buscava a formação na prática, podendo serem contratados por meio de concurso geral os alunos maiores de 12 anos como docentes auxiliares. A preparação dos futuros professores nas matérias e no ensino ocorriam na prática. Quem se destacasse passaria por três anos de habilitação, e se aprovados ao final do terceiro ano (exame final), passariam a ser designados “adidos”.

Após os 18 anos, eles poderiam substituir os professores, podendo também serem posteriormente nomeados para assumir a vaga. Dessa forma, buscou-se pela formação em serviço dispensar o ensino em uma instituição formal, como as escolas normais. Em relação à aprovação do candidato, havia também a preocupação com a sua capacidade prática, não apenas em relação aos conhecimentos específicos: ele tinha que dominar o conteúdo e a didática. Todavia, esse procedimento não obteve êxito, devido à sua pouca efetividade prática, pois o programa não chegou a ser de fato cumprido como deveria. Conforme Saviani (2014), “entre os vários dispositivos não implementados, efetivamente resultou em letra morta aquele que pretendia substituir as escolas normais pelos professores adjuntos”. (SAVIANI, 2014, p. 23). Por isso, as províncias continuaram com os seus esforços na construção das escolas normais. Em 1859, ocorreu a reabertura da Escola Normal, em Niterói, devido à ineficácia do método para a substituição dessas escolas pelos professores adjuntos, proposta essa feita anteriormente por Couto Ferraz (SAVIANI, 2014).

Por volta dos anos 1860, cresceu a preocupação por parte da sociedade em relação à educação e à melhoria do ensino, surgindo também uma discussão em torno da formação de professores (ARANHA, 2020). Portanto, novas reformas emergem a

partir do ocorrido nos anos de 1860 e posteriores, em decorrência de mudança nos setores governamentais da época e da própria sociedade em questão.

Desse modo, surge, em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho – Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que, dentre outras, defendia a instrução primária como um ensino obrigatório, não estabelecendo a obrigatoriedade do ensino religioso. Alterou no município da Corte o ensino primário, secundário e superior. Essa reforma ficou conhecida como Reforma Leôncio de Carvalho (SAVIANI, 2014), e

[...] mantém a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos (artigo 2º), a assistência do Estado aos pobres (idem), a organização da escola primária em dois graus com um currículo semelhante, levemente enriquecido (artigo 4º), e o serviço de inspeção (artigo 13). (SAVIANI, 2014, p. 25)

O autor do decreto regulamentou, também, o funcionamento das Escolas Normais, estabelecendo o currículo e a nomeação dos docentes, bem como a sua remuneração e o órgão dirigente. Além do enriquecimento dos conteúdos curriculares, houve a criação da escola-modelo (anexa à Escola Normal) (SAVIANI, 2009).

De início, as escolas normais atendiam prioritariamente rapazes. Os cursos tinham duração de dois a três anos, e para o ingresso, bastava saber ler, escrever, ser brasileiro com idade a partir de 18 anos, sendo também exigido que tivesse bons costumes. Somente 30 anos depois de sua fundação foi que a primeira escola normal passou a ofertar o curso para mulheres, as quais, com o passar do tempo, tornaram-se a maioria.

Essa feminização resultou em parte da lenta entrada da mulher na esfera pública, já que a profissão de magistério era uma das poucas que lhe permitiam conciliar com as obrigações domésticas e também por ser uma atividade socialmente aceita, geralmente ligada à experiência maternal das mulheres – de novo o aspecto artesanal da educação -, e, por fim, mas não por último, tratava-se de um ofício cuja baixa remuneração era aceita mais resignadamente por elas (ARANHA, 2020, p. 262).

Por ser considerada uma atividade artesanal, supunha-se também inferior em relação à atividade intelectual, apresentando, assim, uma baixa remuneração. Todavia, era a maneira que a mulher tinha para poder exercer uma profissão que fosse socialmente aceitável.

Essa reforma Leôncio de Carvalho trouxe para a educação brasileira o ensino intuitivo, ou o método intuitivo ou lição de coisas, instrumentalizando as escolas com

materiais didáticos e bibliotecas, tornando-as mais atrativas, mas de certa forma, encarecendo o ensino, e com isso, permitindo cada vez mais a influência de instituições privadas na sua oferta. Nesse método, a ênfase do ensino se dá pelos sentidos, sendo eles o acesso para se adquirir o conhecimento. Também previu a criação de jardins de infância em cada distrito do município da Corte e voltados à educação de crianças de três a sete anos de idade, a coeducação dos sexos nas escolas, a existência de escolas mistas, as caixas escolares, a organização/criação de bibliotecas e Museus Pedagógicos (SAVIANI, 2014).

Conforme Saviani (2014) salienta, essa reforma também contemplou “a subvenção a escolas particulares; a contratação de professores particulares para ministrar os rudimentos do ensino primário; a criação de cursos de alfabetização de adultos e de escolas normais”, possibilitando aos municípios das províncias, àqueles que se destacavam dentre os demais, a criação de “escolas profissionais e de ensino de artes e ofícios”. (SAVIANI, 2014, p. 25)

A reforma trouxe também consigo a liberdade de ensino e de consciência. “Por liberdade de ensino a nova lei entendia que todos os que se achassem, por julgamento próprio, capacitados a ensinar, poderiam expor suas ideias e adotar os métodos que lhe conviessem” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 36).

O Brasil não dispunha, nesse período, de um sistema integrado de ensino, pois o ensino primário não era requisito para cursar o ensino secundário, o qual era formado por matérias avulsas, em sua maioria, as quais se destinavam mais a preparar o estudante para o ingresso aos cursos superiores (exames). Em relação ao Ensino Superior, existiam escolas isoladas, não havendo uma universidade. Porém, não se exigia a conclusão do secundário para o ingresso no ensino superior (PILETTI; PILETTI, 2006).

Apesar de se exigir atualmente a continuidade em relação às etapas da educação¹⁴ para poder cursar a próxima, como requisito necessário, ressalta-se que até a década de 2020 não há um sistema nacional de educação no país. O que se tem são sistemas isolados, pois não há uma ligação entre eles, como por exemplo: rede de

¹⁴ No que diz respeito às etapas, o aluno somente poderá frequentar os Anos Finais do Ensino Fundamental se comprovar a conclusão dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Precisa de comprovação dos Anos Finais do Ensino Fundamental para ingressar no Ensino Médio; comprovar a conclusão do Ensino Médio para ingressar em um curso superior, e assim por diante. Mesmo não se tendo um sistema integrado de ensino, é necessária a comprovação da conclusão da etapa anterior para prosseguir nos estudos pelo processo formal de educação.

ensino municipal, rede de ensino estadual, rede de ensino federal; rede de ensino público, rede de ensino privado, entre outras denominações que se poderá atribuir a cada um desses sistemas, os quais não se encontram integrados ou unificados¹⁵.

Com relação à formação de professores, em 1883, havia 22 escolas normais no país. A principal preparação era ensinar o professor como ele deveria se portar, o que ele deveria ensinar e como ele deveria ensinar (ARANHA, 2020). O período imperial trouxe como aspectos positivos para a educação “a institucionalização da escola [e também a] “formação de professores” (SAVIANI, 2014, p. 28). Como aspecto negativo, pode ser apontada “a tendência a desonerar o Estado de seus compromissos com a educação” (SAVIANI, 2014, p. 28), sendo que até hoje isso é recorrente no país, enquanto prática política neoliberal, e a deficiência em relação à erradicação do analfabetismo.

Ao término do período imperial, o Brasil continuava com um sistema de educação desarticulado, o qual ainda priorizava a educação para a elite, não conseguindo atingir a população no geral, até por conta do parco investimento que se faz na esfera educacional.

Foi no fim do império, em 1890, que as escolas normais se consolidaram como “padrão de organização e funcionamento”, “com a reforma pública do Estado de São Paulo”. A reforma da Escola Normal de São Paulo foi adotada pelas principais cidades do Estado, tornando-se exemplo para os demais Estados brasileiros, os quais enviavam seus professores para estagiar em São Paulo e observar como funcionavam as instituições. Os Estados também recebiam professores paulistas, conhecido como “missões”. “Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país” (SAVIANI, 2009, p. 145).

A Reforma Leôncio de Carvalho vigorou até o início da República, e no ano de 1890, foi aprovada a Reforma Benjamin Constant, a qual se pautava pelo princípio democrático-liberal, rompendo com o modelo educacional do Brasil Colônia e com a

¹⁵ Com relação ao sistema nacional de educação, para quem desejar se aprofundar sobre este assunto, o professor Saviani (2017) apresenta uma importante discussão em sua obra *Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação: significado, controversas e perspectivas*. No momento, esse não é o foco principal para aprofundamento neste estudo.

sua tradição humanista, adotando em sua reforma os princípios positivistas e a implantação de um ensino enciclopédico, seriado, obrigatório e gratuito para o ensino primário. Defendia ainda que o ensino deveria ser leigo e livre para todos os graus¹⁶.

A Primeira República foi marcada pelos primeiros ensaios de industrialização, pela imigração europeia e a conseqüente urbanização. Nesse período, buscava-se a popularização da escola, havendo uma euforia em relação ao papel da educação para a transformação do país. Na prática, o Governo central pouco mudou em relação à educação primária, ficando praticamente ausente, não auxiliando os Estados na manutenção das instituições.

A primeira década da República apresentou mudanças em relação ao que se conhecia como Escola Normal, a qual vinha se expandindo no país. Surgiu, assim, a escola-modelo.

[...] a escola-modelo preconizada pelos reformadores da instituição pública significou mais que simples escola e exercícios práticos. Ela deveria ser a instituição modelar, o paradigma de escola primária a ser seguido pelas demais escolas públicas do estado (SOUZA, 2014, p. 52).

Com a adesão da escola-modelo, acreditava-se que se faria uma renovação da escola pública por meio de uma formação diferenciada, com a adoção de novos processos de ensino, enfatizando a formação na prática pela implementação do método intuitivo (SOUZA, 2014). Para tanto, houve a preocupação em relação à contratação de profissionais com domínio em novos métodos para que pudessem dirigir a referida instituição. A escola-modelo foi um modelo de escola que se generalizou no país, no início do século XX.

No país, implantou-se um novo tipo de escola primária, o Grupo Escolar, no Estado de São Paulo. Compreendia uma escola graduada, com classes homogêneas de alunos, com diversas salas de aula e diversos professores e um diretor, com instalações adequadas e prédios próprios (SOUZA, 2014).

Tratava-se de um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular. (SOUZA, 2014, p.35)

¹⁶ “Art. 1º É completamente livre o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene” Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 29 set. 2022.

Buscou-se, assim, dar à escola uma organização diferente ao ensino, bem como trouxe uma mudança na concepção de educação. O método individual deu lugar ao ensino simultâneo. A adoção do método intuitivo como “renovação pedagógica e modernização do ensino [acabou influenciando a mulher, a qual] encontrou no magistério uma profissão; professores e professoras tornaram-se profissionais da educação” (SOUZA, 2014, p. 36). A Escola Normal visava a formar professores públicos primários influenciada pela Reforma Paulista (1890-1996). Essa reforma trouxe inovações em relação à organização do trabalho escolar, incorporando experiências da escola-modelo.

O ensino primário passou a compreender dois cursos: o preliminar e o complementar. O curso preliminar, obrigatório para crianças de 7 a 12 anos, de ambos os sexos, deveria ser ministrado em escolas preliminares – aquelas regidas por professores normalistas e suas auxiliares: as escolas intermédias, regidas por professores habilitados, de acordo com o regulamento de 1869 e 1887, as escolas provisórias, regidas por profissionais interinos examinados perante o inspetor do distrito. As escolas preliminares e suas auxiliares consistiam em escolas unitárias onde um professor, às vezes auxiliado por um adjunto quando o número de alunos ultrapassava a trinta, ministrava o ensino para crianças em diferentes graus de adiantamento. Estabelecia, ainda, escolas ambulantes, destinadas aos lugares de pequena densidade populacional, e as escolas noturnas, para localidades com frequência provável de trinta adultos (SOUZA, 2014, p. 55).

Em relação ao curso complementar, compreendia a duração de quatro anos, lecionado em escolas complementares e destinado aos estudantes habilitados no curso preliminar. “Correspondia tanto a integralização do ensino primário às escolas de 2º grau previstas na reforma e 1890, equivalentes à *grammar school* americana, quanto a uma instrução intermediária entre o curso elementar e a escola secundária” (SOUZA, 2014, p. 55). A partir de 1895, esse 2º grau primário passa por mudanças e se transforma em escolas “para a formação de professores preliminares” (SOUZA, 2014, p. 55). A reforma definiu um programa de ensino primário segmentado em séries, ampliando o número de disciplinas e priorizando um caráter enciclopédico ao programa.

Apesar da influência da reforma paulista no padrão da Escola Normal, centrado no domínio do conhecimento que deveria ser transmitido, mudanças advêm com o surgimento dos institutos de educação como espaços destinados ao cultivo da educação e vistos como elementos da pesquisa e do ensino. A iniciativa e implantação se deu por Anísio Teixeira, em 1932, o qual se inspirou no ideário da Escola Nova, sendo

um no Distrito Federal e outro em São Paulo. Com a adoção dos institutos de educação, Anísio Teixeira pretendia erradicar o que ele denominava de “vício de constituição” das Escolas Normais, objetivando desenvolver a cultura geral e a cultura profissional ao mesmo tempo. Buscava ainda transformar a Escola Normal em Escola de Professores, alterando o currículo desde o 1º ano do curso (SAVIANI, 2009). Para tanto, cabe aqui uma breve reflexão sobre Anísio Teixeira.

Anísio Teixeira (1900-1971)¹⁷ foi considerado o idealizador das mudanças na educação que ocorreram no Brasil no século XX. Suas ideias se inspiravam em John Dewey e pretendia uma educação que atendesse a todos, desde a Educação Infantil à universidade, que deixasse de ser elitizada para que a sociedade pudesse ser mais justa e igualitária, defendendo uma educação integral, pautada na construção dos saberes de forma coletiva e dialógica. Para ele, a educação gerava mudanças, desde que estimulasse a criticidade, análise e reflexão do sujeito, além de prepará-lo para a cidadania. Para isso, Anísio Teixeira assina, em 1932, junto com outros intelectuais, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Tal documento objetiva a universalização da escola pública, a qual deveria ser laica e gratuita, priorizando a educação nacional.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi dirigido ao povo brasileiro e ao Governo. Tinha por meta a reconstrução social por meio da reconstrução do processo educativo; pressupunha que a educação é uma tarefa consubstancialmente pública; baseava-se nos princípios de que a educação deve ser laica, gratuita, obrigatória, “coeducação e unidade da escola [delineia] as diretrizes de um sistema nacional de educação” apresentando “de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade” (SAVIANI, 2014, p. 32).

O Manifesto é um texto composto por uma introdução, abordando os fundamentos filosóficos e sociais da educação, a organização e a administração do sistema educacional, as bases psicológicas da educação e o planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes enunciados no plano de reconstrução e termina com uma conclusão. O documento se constituiu num instrumento político que expôs o posicionamento dos educadores da época. Os educadores, desde os fins de 1920, já se

¹⁷ Anísio Teixeira defendia a criação de uma rede de ensino que fosse da Educação Infantil à universidade, e atendesse a todos, independentemente de raça, condição financeira ou credo, e olhasse para os interesses da comunidade em que estava inserida. Mais informações: ver site: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/anisio-teixeira-e-a-democratizacao-da-escola-brasileira/>. Acesso em: 29 set. 2022.

manifestavam, expandindo-se na Revolução de 1930, culminando com a publicação do texto do Manifesto em 1932 (SAVIANI, 2011).

Em termos políticos o “Manifesto” expressa a posição de uma corrente de educadores que busca firmar-se pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública tanto no âmbito do governo central como dos Estados Federados (SAVIANI, 2011, p. 254).

É um documento importante para a educação brasileira porque “enuncia as diretrizes fundamentais e culmina com a formulação de um Plano de reconstrução educacional” (SAVIANI, 2014, p. 32).

Ainda de acordo com Saviani (2011), “dois aspectos marcam, portanto, a estrutura do texto do “Manifesto”: é, por um lado, um documento doutrinário e, por outro, um documento de política educacional” (SAVIANI, 2011, p. 252).

O Manifesto, como documento doutrinário, se encontra atrelado ao ideário da Escola Nova, em oposição à escola tradicional; como documento de política educacional, defende a escola pública, propondo a construção de um sistema educacional público da Educação Infantil até o ensino universitário (SAVIANI, 2011).

No que diz respeito à Escola Normal e à criação dos Institutos de Educação, Anísio Teixeira procurou eliminar o problema que se tinha sobre a formação da cultura geral e da cultura profissional (SAVIANI, 2009). Os Institutos passaram, então, a contar com disciplinas ligadas às Ciências da Educação, “[...] reflexos da influência científica na educação do professor brasileiro” (SATORI; OLIVEIRA, s.d, p. 11).

[...] os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais (SAVIANI, 2009, p. 146).

Posteriormente, os Institutos de Educação passaram a fazer parte do nível universitário. O Instituto de Educação de São Paulo incorporou-se à Universidade de São Paulo (fundada em 1934) e o do Distrito Federal, à Universidade do Distrito Federal (fundada em 1935). Os cursos de formação para professores para as escolas secundárias surgiram dessa base, difundindo-se de forma generalizada para todo o país a partir do decreto-lei nº1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, passando esta a ser considerada uma

referência para as demais instituições de nível superior no que diz respeito à formação de professores. Adotou-se em todo o país o modelo conhecido como “esquema 3+1” para a organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia, sendo três anos para as disciplinas específicas e um ano para a formação didática. Os cursos de licenciatura formavam os professores para ministrarem as diversas disciplinas para o currículo das escolas secundárias, e os de Pedagogia, para ministrar aulas nas Escolas Normais (SAVIANI, 2009).

O decreto-lei nº 8530, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal), apresentou nova estrutura ao curso normal, dividindo-o em dois ciclos, sendo o primeiro correspondente ao ciclo ginásial, com duração de quatro anos, e o segundo, correspondente ao ciclo colegial do curso secundário. O primeiro ciclo objetivava a formação de regentes para o ensino primário, funcionando em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo visava à formação de professores do ensino primário, funcionando em Escolas Normais e em institutos de educação, contando também com jardim de infância e escolas anexas, podendo ministrar cursos de especialização para professores primários (áreas de educação especial, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto, curso de administrador escolar). Os cursos de segundo ciclo traziam os fundamentos da educação previstos pelas reformas de 1930 (SAVIANI, 2009).

Tanto os cursos normais, como os de licenciatura e Pedagogia, ao serem implantados, tiveram o enfoque voltado mais para a questão de conteúdos culturais-cognitivos, deixando de lado o quesito referente ao aspecto pedagógico-didático, relegado a um segundo plano (SAVIANI, 2009).

Em relação ao curso normal, Palma Filho (2005) comenta que houve um aumento por sua procura, propiciando, assim, a expansão dos cursos, principalmente em São Paulo. Isso se deve ao fato de que a partir dos anos de 1954, o curso de formação de professores, assim como os demais cursos de formação profissional, descaracteriza-se da modalidade profissionalizante, sendo “[...] equiparados aos demais cursos de nível médio e o concluinte, portanto, poderia prestar exame vestibular para ingresso em qualquer curso superior” (PALMA FILHO, 2005, p. 16).

Essa expansão em relação às matrículas, no curso Normal, foi propiciada pela possibilidade de poder prestar vestibular para o Ensino Superior (o que antes não se podia fazer), devido à antiga configuração da grade curricular do curso. No que concerne à discussão sobre a defesa da educação pública brasileira, no ano de 1959, foi

redigido por Fernando de Azevedo¹⁸ o “Manifesto dos educadores mais uma vez convocados”. Esse documento recebeu mais de 100 assinaturas de intelectuais da época, a fim de chamar a atenção para o conteúdo do Manifesto de 1932, das questões não postas em prática e sobre os problemas ainda enfrentados pela escola pública (SAVIANI, 2011).

Para Teixeira (1959, p. 10), a educação pública poderia “fortalecer e alargar” o desenvolvimento do cidadão. O autor expressa no Documento “Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados” que

A escola pública, cujas portas por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso (TEIXEIRA, 1959, p. 10).

De acordo com o autor, a educação poderia mudar os rumos do país. Sabe-se, porém, que a questão da educação pública, enquanto dever do Estado, requer políticas de longo prazo para fazer frente às novas necessidades ocorridas diante das transformações sociais. O documento pretende atrair a atenção dos governantes sobre a necessidade da formação das gerações posteriores, enquanto direito para todos e não como um favor, cabendo à população exigi-la, haja vista que a educação influencia no futuro do país (SAVIANI, 2011).

Esse documento busca a liberdade disciplinada e não o monopólio do Estado sobre a educação, dando sequência ao Manifesto de 1932, complementando-o e atualizando-o (SANFELICE, 2007). Ainda de acordo com o autor,

O texto em pauta reivindica o princípio de liberdade e o dever como justificativas para apresentar e submeter ao julgamento público os pontos de vista sobre problemas graves e complexos como os da educação. Posiciona-se como uma nova etapa no movimento de reconstrução educacional, considerando ainda o Manifesto de 1932, mas agora com a solidariedade dos educadores da nova geração. Deseja ser menos doutrinário, mais realista e positivo, mas mantendo a mesma linha de pensamento daqueles educadores anteriores (SANFELICE, 2007, s.p.).

¹⁸ Fernando de Azevedo (1894-1974) foi um educador, professor, administrador, ensaísta e sociólogo brasileiro. Foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova. Participou intensamente do processo de formação da universidade brasileira, em busca de uma educação de qualidade. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/fernando_de_azevedo/#:~:text=Fernando%20de%20Azevedo%20\(1894%2D1974,de%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20qualidade](https://www.ebiografia.com/fernando_de_azevedo/#:~:text=Fernando%20de%20Azevedo%20(1894%2D1974,de%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20qualidade). Acesso em: 29 set. 2022.

O autor supracitado afirma que o documento converge para um progressismo conservador, pois aborda a preocupação com o aspecto social da educação, além da obrigação por parte do Estado, o qual deve cuidar e manter a escola pública.

No fim dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, acentuou-se o processo de mobilização popular, no que diz respeito à educação pública e à cultura. Destacam-se o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos. Esses movimentos se inspiram no personalismo cristão e na fenomenologia existencial – diferentes correntes filosóficas que exprimem diversas exteriorizações sobre a concepção humanista moderna (SAVIANI, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), levou 13 anos para ser aprovada, passando antes por intenso debate na sociedade civil. De acordo com Boeno, Gisi e Filipak (2015), isso ocorreu devido a disputas por interesses entre os grupos sociais:

O embate se deu entre dois grupos: de um lado os conservadores, representados principalmente pela ala católica e que defendiam a destinação de recursos públicos também para as instituições privadas e, por outro lado, a classe da burguesia, os liberais, que defendiam que os recursos públicos deveriam ser destinados exclusivamente às escolas pública (BOENO; GISI; FILIPAK, 2015, p. 20944).

Segundo os autores supracitados, de acordo com os liberais, os recursos públicos deveriam ser utilizados para expandir a escola para toda a população, haja vista o processo de industrialização em pleno vigor e a necessidade da escolarização para o preparo da mão de obra. Nesse período, o país passava por transformações políticas, econômicas e sociais, culminando no golpe militar no ano de 1964. Esse acontecimento foi um entrave para a efetivação e a garantia da lei, pois sob o regime militar não houve democracia, mas imposição ditatorial e aprovação de Atos Institucionais, dentre eles, o Ato Institucional nº5 (AI-5), vigente até o ano de 1979. (BOENO; GISI; FILIPAK, 2015). Todavia, a LDB não foi revogada pelo governo militar, apenas passou por atualizações e alterações que interferiram na educação como um todo até chegar aos dias atuais.

A partir das mudanças ocorridas após o golpe militar de 1964, as Escolas Normais deram lugar “a habilitação de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau” (SAVIANI, 2009, p.147).

A reforma de 1º e 2º graus – Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, de cunho militar e tecnocrata, apresentava como ponto forte a profissionalização em nível de 2º grau. Também visava a que diminuísse o número de alunos que procurariam a universidade, haja vista promover a profissionalização antecipadamente por não conseguir atender à demanda para atender ao nível superior.

A reforma universitária, implementada pela Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, previa o processo de privatização e o desenvolvimento de instituições de pequeno porte. Enfatizava ainda a racionalização administrativa das universidades, buscando modernizar o modelo universitário. Além disso, permitiu a expansão da rede privada para a oferta do ensino superior (BEZERRA; CUSTÓDIO; CUSTÓDIO, [2018]). O Art. 47 da referida Lei (Lei nº 5540, de 28/11/1968) trata sobre a autorização ou o reconhecimento de universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior (BRASIL, 1968).

Os assuntos colocados em pauta pela reforma universitária estão até hoje nas discussões do ensino superior público brasileiro, como o sistema de créditos, o vestibular unificado, autonomia universitária, etc. Claro que esses assuntos são discutidos hoje, em um contexto histórico bem diferente do que no processo da reforma universitária dos anos 1960. Além disso, também a estrutura do ensino superior é marcada, até o presente, por disposições da Reforma Universitária de 1968. Podemos citar como exemplos o sistema departamental e a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. (BEZERRA; CUSTÓDIO; CUSTÓDIO, [2018], p.12)

Com essa reforma, ficou extinto o sistema de cátedra, trazendo também a fragmentação do ensino com a implementação do sistema de departamentalização de cursos e o sistema de matrícula por disciplina. Houve a criação de cursos de Licenciatura Curta, buscando dar um preparo mais rápido para o profissional adentrar o quanto antes no mercado de trabalho. Essa reforma universitária reflete mudanças ocorridas no Ensino Superior até os dias atuais em decorrência das alterações propostas no ano de 1968. A privatização do ensino está cada vez mais presente na educação, o qual vem se voltando para os outros níveis de ensino.

Os cursos de mestrado e de doutorado tiveram significativo apoio a partir de 1970, porque fundamentavam “[...] a concepção de desenvolvimento nos governos militares” (ARANHA, 2006, p. 317). Esses cursos tiveram uma expansão no desenvolvimento da pesquisa e também contribuíram para a qualificação dos docentes universitários, não ficando restritos à influência do regime militar (ARANHA, 2006).

Durante o período militar, houve um arrocho salarial devido ao não reconhecimento e à não valorização dos professores e por conta também do crescimento numérico da formação em massa de docentes. Ocorreu também a fragmentação em sua formação no que diz respeito ao aspecto teórico. Explica-se esse fato – diminuição dos salários, até então, pela lei da oferta e da procura (lei de mercado/livre concorrência): com o aumento de mão de obra docente (no mercado), houve uma perda salarial, desencadeando como consequência a desvalorização do profissional da educação. Com mais profissionais formados, maior a concorrência, menores os salários (pela lógica de mercado).

Essa mudança em relação à maior demanda por professores formados naquele momento histórico certamente se encontra atrelada ao fato de o ensino obrigatório era de quatro anos, passar a ser de oito anos, sendo um ponto positivo para a educação pública e para a população em geral. O número de matrículas na educação teve um aumento significativo, o que fez com que mais pessoas procurassem a profissão docente. Era, portanto, necessário pensar no professor. Apesar de que, naquele momento, não se pensava em como seria a sua formação, não se exigia uma formação mais consistente, mais crítica, mas que fosse reprodutora, para se difundir os ideais da época, cujas escolas, na época, foram usadas para a difusão de ideologias, buscando, dessa forma, defender o golpe militar (LEME, 2015).

Para atuação nas séries finais do ensino de 1º grau e para atuação como docente no 2º grau, foi prevista pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 a formação em nível superior, com duração de três anos (licenciatura curta) ou de quatro anos (licenciatura plena). Para a formação de especialistas em educação (diretores, supervisores e inspetores) e a formação de professores com habilitação específica de Magistério, cabia-lhes o curso de Pedagogia (SAVIANI, 2009).

Em relação à educação¹⁹, nesse período, houve um incentivo maior à privatização, com o governo se eximindo de suas obrigações, diminuindo, assim, o percentual destinado a sua manutenção. Também houve a perseguição a professores, exílio e/ou aposentadoria forçada daqueles que se manifestavam contra o regime. A militarização do ensino buscava deter o controle da educação. A educação passa a ser

19 Aumentou o número de matrículas na educação básica, mas não havia preocupação com a qualidade ou com a formação docente, evidenciando a precarização das condições de trabalho dos professores. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/ditadura-legou-educacao-precariada-privatizada-anti-democratica/>. Acesso em: 29 set. 2022.

influenciada pelo modelo imperialista²⁰ dos Estados Unidos da América²¹: treinar o corpo para o trabalho, imposição da disciplina rígida, em consonância com os ideários dos governantes da época. Conforme Boutin e Camargo (2015):

[...] o aprendizado emancipador para a classe trabalhadora, que possibilite o desenvolvimento humano nas suas diferentes potencialidades, não é tido como um objetivo para aqueles que detém o poder político e econômico, ao contrário, o que é levado em consideração, é um aprendizado para a subserviência, para o conformismo com as desigualdades de classes e com a exploração de um sistema econômico do qual são beneficiadas somente os detentores do capital. (BOUTIN; CAMARGO, 2015, p.5863)

Nota-se com isso, que a educação não busca o desenvolvimento da autonomia, senão o conformismo com a situação, sendo necessária apenas para o desempenho da função que exerceria, destacando-se, assim, a pedagogia tecnicista, que se baseia no sistema capitalista, priorizando a teoria do capital humano, formação fragmentada que busca habilitar a mão de obra técnica qualificada para o mercado de trabalho. O ensino superior era destinado àqueles que tinham condições financeiras de arcar com os custos (BOUTIN; CAMARGO, 2015).

Muitas mudanças relevantes ocorreram nas décadas de 1970 e 1980 em relação à legislação, mudanças essas que influenciam a educação até os anos de 2020. Na década de 1980, a reforma da LDB, Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) pela Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982 (BRASIL, 1982) a qual alterou dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau, não agradou ao coletivo de professores, por não contemplar os quesitos que julgavam pertinentes para a educação brasileira. Nesse período, o curso de Pedagogia passa por reformulações significativas, tendo como atribuição a formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (SAVIANI, 2009).

20 “O termo imperialismo é utilizado para referir-se às práticas da política em que uma nação buscava promover uma expansão territorial, econômica e/ou cultural sobre outra nação. A utilização da palavra imperialismo pode ocorrer em contextos atuais como, por exemplo, quando um país resolver intervir militarmente em outro”. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/a-ideologia-imperialista.htm>. Acesso em: 29 set. 2022.

21 Os acordos MEC/USAID trouxeram mudanças dentro do sistema educacional - marcado por influência norte americana - que seriam um sustentáculo às reformas do ensino superior e posteriormente de 1º e 2º graus (VEIGA, 1989). Entre 1964 e 1968 foram realizados doze acordos MEC/USAID, sendo que alguns desses vigoraram até o ano de 1971. Ocorreu, assim, um comprometimento da política educacional brasileira, pois, tudo o quanto se estabelecia era convencionado pelas determinações dos técnicos americanos. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/reflexoes-acerca-educacao-durante-ditadura-militar.htm>. Acesso em: 29 set. 2022.

A partir da Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982 (BRASIL, 1982), facultou-se às instituições de ensino a oferta da habilitação profissional no 2º grau. A referida lei alterou os dispositivos da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), referentes à profissionalização do ensino de 2º grau (BOENO; GISI; FILIPAK, 2015). Posteriormente, a Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982 (BRASIL, 1982) foi revogada pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Em 1988, em clima de democratização, foi promulgada a nova Constituição brasileira (BRASIL, 1988), também chamada de Constituição Cidadã, a qual conferia a gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, sendo este estendido progressivamente para o Ensino Médio; atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos; valorização dos profissionais do ensino, com a instituição de planos de carreira para o magistério público, além de outros pontos, trouxe também o Plano Nacional de Educação, sendo a nova LDB estabelecida a partir desses enfoques.

A Carta Constitucional de 1988 afirma em seu artigo 205 que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição, 1988). Outros pressupostos afirmados nesse documento são o direito a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a garantia da gestão democrática na escola pública e a indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão na educação universitária e a autonomia nas universidades. Todos esses aspectos foram importantes para o desenvolvimento de orientações na formação de docentes da educação básica no país (GERMINARI; GONÇALVES, 2016, p. 60).

Foi a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que debates foram construídos para estruturar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (GERMINARI; GONÇALVES, 2016).

A nova LDBEN foi aprovada em 20 de dezembro de 1996. Ghiraldelli Júnior (2015, p. 230) destaca que, “de modo geral, a LDB firmou que para ser professor no Brasil, seria necessário ter formação superior”. Para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a LDBEN ressaltou que o professor deveria ser, preferencialmente, formado em curso de Pedagogia, em substituição ao magistério, o qual se transformou na modalidade Normal em nível médio. A formação em nível médio continua aceita para atuação na educação infantil. A Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 também possibilitou que houvesse a criação de institutos superiores de educação (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015).

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos de educação e as escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008c, p.218-221). A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006 (SAVIANI, 2009, p. 148).

O autor supracitado tece críticas no que concerne à formação dos professores nos últimos anos pelas constantes mudanças ocorridas, constatando ainda uma precariedade em relação às políticas de formação “[...] cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar no nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Ainda nos anos de 2020, a formação docente continua preocupando gestores. A formação do profissional de educação, de certa forma, se encontra atrelada a fatores externos, como o desempenho dos alunos em avaliações de larga escala, não necessariamente se voltando para a formação crítica do futuro cidadão.

Em relação às legislações apresentadas até então, pode-se notar que foi a partir da LDB (BRASIL, 1961) que começou uma preocupação maior no que diz respeito à formação docente por parte das classes organizadas, em meio a demandas e embates políticos, que passaram a exigir um olhar diferenciado ao profissional da educação.

Nota-se que desde a época do Brasil imperial a educação está a serviço dos interesses dos governantes. A formação do cidadão se assenta em interesses políticos e econômicos e está posta para atender aos interesses do mercado (capital) e não do cidadão comum.

Não se veem grandes diferenças no quadro atual relacionado à educação: a preocupação é com a quantidade: qual escola teve o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²² mais alto, qual escola teve maior índice de aprovação, entre outras questões que visam à concorrência, e não em relação à formação humana.

²² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb#:~:text=O%20%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvime>

Com isso, cria-se um mecanismo de disputa entre as instituições e entre os próprios profissionais, dentro das instituições, e não um ambiente colaborativo e formativo. A educação pública está sendo privatizada de forma cada vez mais explícita, até pela precariedade dos recursos disponibilizados pelo Governo, tanto no que diz respeito à manutenção das instituições como no que se relaciona à formação do professor.

Todavia, não há como negar que houve, historicamente, mudanças significativas na educação, por meio de disputas e embates das classes organizadas diante dos interesses do capital (econômicos) e políticos, mas que não superaram questões anteriores, como a falta de uma formação sólida e consistente do professor, a fim de suplantarem as fragilidades impostas pelo sistema. A valorização docente é um processo que requer cobranças por parte da classe organizada para que ela de fato aconteça na sociedade como um todo.

A explanação acima apresenta a contextualização histórica de como se procedeu a formação de professores até o século XXI, destacando a influência da Constituição Federal (BRASIL, 1988) na elaboração das políticas vindouras no que tange à formação de professores.

A LDBEN ressalta que “[...] a Educação é dever do Estado” (BRASIL, 1996), e as discussões intensificam em assegurar “[...] um ensino público de qualidade dentro dos padrões mínimos” (GERMINARI; GONÇALVES, 2016, p. 61), influenciando sobremaneira a formação de professores, que perpassa pela questão social, devendo estar respaldada na categoria da política pública e vista como um direito. É preciso articular a “[...] formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e” a “garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação” (BRASIL, 2015, p. 8). De acordo com o Parecer CNE/CP nº: 2, de 9 de junho de 2015. (BRASIL, 2015),

Na última década, portanto, deu-se a busca de organicidade das políticas, tais como, a Lei nº 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, e a Lei nº 12.014/2009, que definiu os profissionais da educação escolar básica; e, ainda, a realização de conferências de educação, com destaque para a Conferência Nacional de Educação Básica – Coneb, realizada em 2008, a Conferência Nacional de Educação – Conae, realizada em 2010 e 2014, além da criação do Fórum Nacional de Educação. (BRASIL, 2015, p. 9)

Desse modo, a luta por melhores condições de trabalho e pela valorização profissional é um *continuum* que requer da classe resistência e perseverança para enfrentar as exigências cada vez maiores. Políticas públicas educacionais nem sempre conseguem resolver o problema da formação inicial ou continuada. Assim,

Tanto o PARFOR quanto os cursos da Universidade Aberta do Brasil – UAB, que oferece cursos a distância, buscam formar profissionais de magistério e buscam atingir os profissionais que teriam dificuldades de acesso ao nível superior se não fossem oferecidas essas oportunidades de formação profissional (GERMINARI; GONÇALVES, 2016, p. 61).

O país apresenta distintas realidades, e isso nem sempre é levado em consideração, pois não é visto de forma particularizada o contexto em que serão aplicadas/executadas essas ações, o que traz resultados diversos, e muitas vezes, não é o que se esperava. Apenas a certificação não garante as condições necessárias para o enfrentamento diário em sala de aula, mas sem ela, o profissional não poderá ministrar aulas em instituições regulamentadas (ROMANOWSKI, 2007).

Analisando historicamente a formação do profissional de educação, pode-se notar que o principal envolvido no processo, o professor, não tinha e não tem voz ativa nas decisões tomadas pelos governantes. As ordens chegam de cima para baixo para serem cumpridas, não questionadas. Com isso, a formação desse profissional visa a torná-lo um cumpridor de ordens, pois o sistema educacional aliena o sujeito com cobranças e burocracias, não lhe dando tempo para refletir sobre suas ações docentes.

Na próxima seção será abordado um estudo de cunho bibliográfico e documental sobre as políticas públicas e o que se espera dessas ações para a formação dos profissionais do magistério público: essas políticas públicas contribuem para a formação docente? Há continuidade em sua execução pelos municípios? Ou são ações que surgem para resolver questões pontuais? Cabe fazer uma breve análise de como as políticas públicas elaboradas pelo MEC influenciam a formação dos professores, no geral, incluindo a formação continuada.

Destaca-se a importância da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da LDBEN (BRASIL, 1996) para a organização da legislação atual no que concerne à educação. Todavia, leis anteriores deram o fomento e o aparato para se chegar ao cenário atual

sem deixar de lado as lutas da categoria e da sociedade em prol da defesa da educação pública.

Na seção que segue, o objetivo é apresentar as principais legislações que influenciam ou influenciaram a formação de professores no país a partir dos anos de 1990, bem como apresentar uma reflexão sobre as principais polêmicas em relação às Resoluções 02, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) e 02, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019).

3 A LEGISLAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A seção anterior apresentou o percurso histórico da formação de professores, bem como a sua complexidade, levando em consideração a dimensão geográfica do país. Nem sempre é possível atender a todas as regiões da mesma maneira, pois a distribuição econômica não é igual. Nem todas as regiões ofertavam o curso de formação de professores, e por isso, o número de professores formados não era grande ou não supria a demanda de determinada região. Porém, com o aumento dessa demanda, foi necessário que outras ações fossem tomadas pelos governantes para atender a todos. A formação, que antes deveria ser custeada pelo profissional, passou a ser ofertada pelo Governo nos cursos de Magistério (habilitação de 2º grau), possibilitando que o número de professores formados se elevasse (para atender à Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Com isso, cresce também a preocupação em relação à formação continuada desses profissionais, pois é preciso pensar nos problemas de seu tempo. A sociedade evolui, e a educação precisa acompanhar essa mudança, se atualizar, se situar no tempo e espaço em que está inserida. Há maior cobrança por parte da população por uma educação pública de qualidade, inclusiva e que respeite a diversidade. Com isso, novas leis surgem.

Esta seção objetiva examinar as legislações que constroem a formação de professores, tomando por base as LDBs (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996), bem como a própria Constituição Federal (BRASIL, 1988) e os Planos Nacionais de Educação (PNE) (2001-2011; 2014-2024). Por meio dessas leis, surgem legislações complementares que buscam dar conta da educação como um todo e da formação de professores, em específico, como as resoluções e os pareceres que tratam sobre essa questão.

Desde a LDB nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 há uma preocupação no que diz respeito à formação de professores, a qual ganha maiores discussões a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1998) e da LDBEN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

A construção desta seção se deu por meio de um estudo bibliográfico e documental, o qual apresenta uma discussão sobre as políticas públicas educacionais e sua influência para a formação do profissional da educação.

3.1 ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme observado nas seções e subseções anteriores, a educação é um objeto de disputa, bem como a formação de professores, a qual gera discussões em seu entorno por envolver também a construção de um projeto de sociedade, a qual se modifica, e com ela a educação frente às suas complexidades. Para acompanhar toda essa dinamicidade, faz-se necessário que a educação apresente um caráter mais emancipador e crítico.

Compreender essas transformações também se constitui um desafio para o profissional da educação, que sente a necessidade de continuar seus estudos e pesquisas buscando subsídios para lidar com as dificuldades que surgem em seu cotidiano. A metodologia adotada e a concepção pedagógica demonstram essa construção histórica da educação, conforme observado no histórico da formação de professores.

Desde a década de 1990, o Governo Federal vem intensificando as reformas educacionais em relação à educação básica. Essas reformas tratam não apenas de assegurar o acesso e a permanência do estudante na escola como também trazem programas que consistem na distribuição de recursos financeiros para as instituições. Além disso, estabeleceu intervenções de natureza avaliativa para averiguar o rendimento das turmas, em nível nacional, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990; o Provão – Exame Nacional de Cursos (ENC), em 1996, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998. Esses resultados são utilizados para estabelecer competições entre as instituições de maneira a indicar os melhores estabelecimentos (maiores notas). O Governo estabeleceu também o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)²³, substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²⁴, que entrou em vigor a partir de 2007, tendo

²³ Criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos. Com este fundo de natureza contábil, cada Estado e cada município recebe o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

²⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso em: 10 set. 2022.

por objetivo aumentar os recursos aplicados pela União e órgãos federativos na educação básica pública, melhorando tanto a formação quanto o salário dos professores (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Em 2020, com a aprovação da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, entra em vigor a regulamentação do novo FUNDEB, a qual revogou dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Em relação às avaliações citadas anteriormente, cabe aqui uma breve explicação para melhor compreensão do que se trata cada uma delas. O Saeb é um conjunto de avaliações externas, aplicadas em larga escala, visando a um diagnóstico da educação básica. Teve o seu desenvolvimento no fim dos anos de 1980 e foi aplicado em 1990, pela primeira vez, em escala nacional, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2022).

Em 1995, o Saeb passou por uma reestruturação metodológica que possibilita a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Desde a sua primeira avaliação, fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas (Estados e Distrito Federal) (IBGE, 2022, s.p.).

Tanto o Ministério da Educação (MEC) como as secretarias de Educação (Estados e municípios), por meio das informações obtidas pelo Saeb, fazem o acompanhamento da evolução da qualidade da educação ao longo dos anos, buscando um melhor direcionamento dos recursos financeiros a fim de sanar os problemas identificados e minimizar as desigualdades emergidas (IBGE, 2022).

Desde a sua primeira aplicação, em 1990, o Saeb vem passando por melhoramentos teórico-metodológicos no decorrer de suas edições. Em 2019, houve uma mudança gradual em relação às matrizes curriculares de referência, utilizadas em 2001, para estar em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) até o ano de 2025²⁵. O Ideb é composto pelas taxas de aprovação, reprovação e abandono, obtidas pelo Censo Escolar, juntamente com as médias de desempenho dos estudantes atestadas pelo Saeb (BRASIL, 2022).

O Saeb é aplicado a cada dois anos na rede pública e, de forma amostral, na rede privada. Retrata os níveis de aprendizado asseverado pelos estudantes que participam da avaliação. “O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino

²⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 17 nov. 2022.

brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências” (BRASIL, 2022, s.p.).

Implantado no ano de 1996, o Provão, ou Exame Nacional de Cursos (ENC), avaliou cursos de três áreas do conhecimento (Administração, Direito e Engenharia Civil). Sua abrangência foi gradualmente se ampliando, e em 2003, esse Provão atingiu 30 áreas do conhecimento. Foi por meio da Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995), a qual alterou a LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que instituiu as avaliações periódicas tanto das instituições de educação superior quanto dos cursos de graduação.

Em decorrência da Lei n.º 9.131/1995, em março de 1996, o MEC instituiu, por meio da Portaria n.º 249/1996, o Exame Nacional de Cursos (ENC), comumente chamado de Provão, com foco na avaliação dos cursos pelos resultados de desempenho dos estudantes (BRASIL, 2022, s.p.).

Os exames nacionais objetivam, portanto, examinar os conhecimentos e as competências adquiridas pelos estudantes em fase de conclusão dos cursos de graduação (BRASIL, 2022).

No ano de 1998, visando a avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Após alterações em sua metodologia, no ano de 2009, o exame passou a ser utilizado como instrumento de acesso à educação superior. A partir do ano de 2020, o participante passou a optar pelo exame impresso ou digital “[...] com provas aplicadas em computadores, em locais de prova definidos pelo Inep” (BRASIL, 2022, s.p.).

As notas do Enem podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Elas também são aceitas em mais de 50 instituições de educação superior portuguesas. Além disso, os participantes do Enem podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados do Enem possibilitam, ainda, o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais (BRASIL, 2022, s.p.).

Desse modo, são avaliadas quatro áreas de conhecimento, além de uma redação. Podem participar do Enem os concluintes do Ensino Médio ou quem já concluiu. Para quem ainda está cursando o Ensino Médio, o Enem serve para uma autoavaliação de seus conhecimentos (BRASIL, 2022).

Essas avaliações externas influenciam no trabalho e na formação dos profissionais de educação, pois exige resultados, e para se ter os resultados esperados, é

preciso instrumentalizar os professores para a atuação em sala de aula, tendo como foco o resultado, e não necessariamente a aprendizagem do estudante. As diferenças são deixadas de lado, pois as avaliações são padronizadas para todo o país. Muitos municípios direcionam a formação continuada dos profissionais para atingir a meta estabelecida pelas avaliações externas. Procura-se produzir o resultado estipulado pelos órgãos que promovem essas avaliações externas. A formação docente se encontra atrelada a interesses que não respeitam a individualidade do estudante, estando a serviço da promoção da competitividade e não da colaboração, trabalho em equipe e da construção do aprendizado.

Como já discutido neste trabalho, as reformas educacionais cada vez mais atendem aos critérios de organismos internacionais, como o Banco Mundial e outras organizações externas, além do empresariamento da educação, que dita as regras a serem seguidas pelo país. Isso em concordância com os governos, que aceitam imposições para garantir vantagens econômicas. Estabelece-se, portanto, a competitividade e a mercantilização do ensino, tornando a educação uma mercadoria, tirando assim, da população, o seu direito básico a ela (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). A educação passou a ser mercadoria, pois as empresas privadas buscam o lucro ao investir na educação e não estão preocupados com a formação do ser humano integral.

Aos empresários da educação tornam-se promissoras as possibilidades de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores. A situação de instabilidade, incerteza, vulnerabilidade a que estão expostos com o aumento do desemprego impulsiona o mercado de venda de consultorias, de diplomas, de promessas de empregabilidade. A escola que na origem grega designava o “lugar do ócio” é transformada em um grande “negócio” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 100).

A formação de professores se inscreve em políticas públicas que cada vez deixam mais claro o foco tecnicista e a formação aligeirada do profissional porque as instituições formadoras, na sua maioria de caráter privado, buscam a lucratividade em detrimento de uma formação mais integral. A competitividade e a necessidade de certificações fazem com que os professores busquem qualificações em instituições diversas, mas que nem sempre lhe trazem o conhecimento necessário. Geralmente, leva-se em consideração os interesses do capital: o ensino como negócio. Estudos realizados por Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) analisam a política educacional confirmam que a educação está voltada aos interesses do mercado, sendo transformada

em um negócio lucrativo pelo sistema de ensino privado voltado à formação dos profissionais da educação. Pois, as instituições públicas de ensino nem sempre conseguem suprir essa demanda (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

A reforma ocorrida com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, trouxe mudanças ao curso normal, o qual deixa de ser profissionalizante em seu sentido mais estrito. O magistério passou a ter uma habilitação profissional de nível de segundo grau. O curso passou a apresentar um núcleo comum (parte propedêutica) e outro profissionalizante, causando uma fragmentação na formação. O ponto positivo foi que possibilitava a sequência dos estudos em Instituições de Ensino Superior (antes não dava essa abertura, pois o curso tinha uma terminalidade, não permitindo a continuidade dos estudos em segmentos posteriores). Também trouxe a limitação no campo de atuação, pois os formados com habilitação do magistério somente poderiam atuar nas séries iniciais do primeiro grau e na Educação Infantil. Para ministrar aula no curso de magistério, era necessário ter formação em nível superior (licenciatura ou Pedagogia), o que trouxe um desprestígio à profissão de normalista naquele momento histórico em que ocorreram essas transformações (ROMANOWSKI, 2007).

A partir da década de 1980, estudos e propostas trouxeram novas expectativas em relação à formação docente. O curso de Pedagogia, em 1990, assume “[...] a docência como eixo articulador do processo de formação” (ROMANOWSKI, 2007, p. 75). Houve a criação do Curso Normal Superior, o qual causou impacto na formação de nível médio (curso de magistério), sendo extintos em vários locais, o que trouxe também impacto para a vida dos jovens, que nem sempre conseguiam o acesso ao Ensino Superior para ter uma formação profissional na área da educação (ROMANOWSKI, 2007).

O curso de Pedagogia, criado em 1939, tinha por finalidade formar técnicos em educação. Com a preocupação em formar professores para a educação primária, o curso incluiu “[...] a formação de docentes para as disciplinas pedagógicas do Curso Normal colegial” (ROMANOWSKI, 2007, p. 77) e passou a ser constituído com licenciatura e com a formação de bacharéis (supervisão pedagógica, administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional). As reformas do Ensino Superior abarcaram mudanças, trazendo novo currículo e a habilitação do curso de Pedagogia.

A organização instituiu um núcleo comum a ser complementado por uma ou duas habilitações. Formava “os especialistas em educação”, orientadores

educacionais, supervisores escolares, administradores e as demais habilitações. A formação por habilitações promoveu a especialização profissional e contribuiu para a concretização da divisão do trabalho pedagógico nas escolas (ROMANOWSKI, 2007, p. 79).

De acordo com a autora supracitada, essas reformas aumentaram o controle sobre o trabalho docente, e com a divisão do trabalho escolar, o grau de responsabilidade e de autonomia dos envolvidos no processo ficou limitado. O uso do livro didático expôs um tolhimento em relação ao desenvolvimento da pesquisa escolar. A redução da remuneração da categoria apresentou um desfavorecimento ao acesso aos bens culturais, causando a própria desvalorização do trabalhador docente. A década de 1980 marcou um intenso debate sobre a educação, levando à nova organização curricular. A década de 1990 ficou conhecida como a década da formação docente, passando-se a analisar novas propostas, levando em consideração a “relação teoria e a prática”, [cuja] [...] prática assumiu uma nova concepção não mais como campo de aplicação da teoria, mas ela mesma como espaço de formação” (ROMANOWSKI, 2007, p. 81). Buscava-se, assim, formar o professor reflexivo, que articulasse a teoria com a prática.

A LDBEN (BRASIL, 1996), em seu Art. 62, estabelece que a formação docente para a educação básica deve ocorrer em nível superior – licenciatura plena, seja em universidades ou em Institutos Superiores de Educação (IES). A formação em nível médio, na modalidade normal (atual formação de docentes) se constitui como formação mínima exigida para o exercício do magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sobre a formação docente, Zuffo (2018, p. 13) ressalta que

O cenário de formação docente no país começou a mudar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabeleceu a formação superior como condição para lecionar. Antes disso, a situação era precária, sobretudo dos educadores das séries iniciais da rede pública, alguns deles não tinha sequer concluído o Ensino Fundamental. Em certas zonas rurais, a proporção de professores sem formação era maior de que de diplomados. Com objetivo de cumprir a lei, as redes de ensino estaduais e municipais organizaram uma série de programas de formação continuada, cursos semipresenciais ou até mesmo de férias, sendo que muitos deles com qualidade questionável.

Dessa forma, nota-se a importância da LDBEN para a transformação das políticas de formação e valorização dos professores do Brasil a partir da exigência de uma formação mínima para a atuação no magistério.

No ano de 2006 foram instituídas as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura, pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que se destina à formação inicial do professor, tanto para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal e cursos de Educação Profissional como para as atividades relacionadas à organização e à gestão escolar. Também apresenta a possibilidade de que os Cursos Normais Superiores poderiam ser transformados em curso de Pedagogia (ROMANOWSKI, 2007).

O curso de Pedagogia objetiva a formação dos profissionais de Educação, tais como “[...] administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional” (ROMANOWSKI, 2007, p. 99-100), mantendo a sua base comum nacional, a qual apresenta a docência como eixo articulador. Com relação a esses profissionais, a formação poderá ocorrer em nível de pós-graduação. A LDBEN estabelece ainda como obrigatório na composição curricular a prática de ensino, deixando de fora a educação superior. Estabelece também que, para a docência no Ensino Superior, a formação deverá ocorrer em nível de pós-graduação, sobretudo em programa de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

Em relação à formação de professores, vários documentos legais, como pareceres, decretos e resoluções foram estabelecidos, atrelados à formação docente e/ou à carreira do Magistério.

O Parecer CP 4, de 11 de março de 1997, apresenta a Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de professores para o 1º e 2º graus de ensino – esquema I (BRASIL, 1997). Apresenta ainda a necessidade de formação de professores para atender às quatro últimas séries do primeiro e o segundo grau, levando em consideração que as necessidades são diferentes, de acordo com a região, município ou Estado. O documento estabelece que a formação dos profissionais se realizará no nível superior, em cursos regulares de licenciatura, e em cursos regulares para portadores de diploma de educação superior, em programas especiais de formação pedagógica.

A Resolução CNE 2, de 26 de junho de 1997, dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio (BRA-

SIL, 1997). Estabelece ainda a formação em programas especiais de formação pedagógica para os portadores de diploma, desde que haja compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina em que pretende habilitar-se.

A Resolução CEB 3, de 8 de outubro de 1997, fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. O documento define quem integra a carreira do Magistério e como se dá o ingresso a ela, estabelecendo a jornada de trabalho, além de apontar outras questões concernentes à carreira profissional (BRASIL, 1997).

O Parecer CNE/CES nº 151, de 17 de fevereiro de 1998, traz esclarecimentos sobre o § 4º do Art. 87 da Lei nº 9.394/96, que trata sobre a qualificação docente para a admissão no magistério. O § 4º do Art. 87 estabelece que no prazo de 10 anos todos os professores teriam que ter a formação em nível superior. O parecer reconhece a importância dessa formação, mas ressalta que o prazo de 10 anos não deveria ser um indicador absoluto (BRASIL, 1998).

Já o Parecer CP 53, de 28 de janeiro de 1999, apresenta as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. A versão final foi dada pelo Parecer CNE/CP 115, de 10 de agosto de 1999 e pela Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, que leva em consideração o exposto pela LDBEN, reconhecendo a importância da atuação dos professores no processo de ensino e aprendizagem e a dificuldade de formação de professores para a educação básica. O documento preconiza que

Os Institutos Superiores de Educação deverão caracterizar-se como promotores de formação profissional, fazendo da prática de ensino, da organização das escolas e da reflexão sobre elas o núcleo central da formação inicial e continuada de professores, candidatos à docência e às demais atividades do magistério, favorecendo a abordagem multidisciplinar e interdisciplinar e constituindo-se em centros de referência para a socialização e a avaliação de experiências pedagógicas e de formação (BRASIL, 1999, p. 3).

O documento supracitado apresenta ainda a área de abrangência das IES, as quais podem prover o Curso Normal Superior para a formação de professores da Educação Infantil; para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; para as formações de docentes de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional de nível técnico; portadores de diploma de curso superior e programas de formação continuada para o magistério da educação básica, além de ofertar cursos de pós-graduação (com caráter profissional).

O Parecer CEB nº1, de 29 de janeiro de 1999, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio. Em seu § 4º, comenta que a duração do curso normal em nível médio deverá ser distribuída em quatro anos letivos, dando a possibilidade de cumprir a carga horária de 3.200 horas em três anos, se o curso for ofertado em tempo integral. Em relação à formação, estabelece que

Art. 5º- A formação básica, geral e comum, direito inalienável e condição necessária ao exercício da cidadania plena, deverá assegurar no curso Normal, as competências gerais e os conhecimentos que são previstos para a terceira etapa da educação básica, nos termos do que estabelecem a Lei nº 9394/96 - LDBEN, nos arts. 35 e 36, e o Parecer 15/98, da CEB/CNE (BRASIL, 1999, p. 40).

As normas complementares são deixadas ao encargo dos órgãos normativos dos sistemas de ensino (Art.10º). A Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

O curso em nível médio terá no mínimo 3.200 horas distribuídas em quatro anos, levando em conta o conjunto dos núcleos ou áreas curriculares, podendo cumprir essa carga horária em três anos, condicionada ao desenvolvimento do curso uma jornada em tempo integral.

O Parecer CP 115, de 10 de agosto de 1999, institui as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Confirma ainda a possibilidade de atuação das IES, estabelecendo no que e como elas podem atuar em relação a formação – estabelecendo assim a sua área de abrangência no ensino superior (BRASIL, 1999).

O Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Em seu Art. 1º, faz referência aos dispostos nos Art. 61 a 63 da LDBEN, em relação à formação de professores em nível superior para a atuação na educação básica. Apresenta ainda os requisitos a serem atendidos para a organização dos cursos de formação de professores e apresenta as competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica.

O Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000 (BRASIL, 2000), altera a redação do §2º do Art. 3º do Decreto Nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, dando preferência à formação em cursos normais superiores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, foram instituídas pela Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999 (BRASIL, 1999).

Cada instituição deverá contemplar em sua proposta pedagógica “[...] a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias para o exercício da atividade docente” (ROMANOWSKI, 2007, p. 106). Os cursos normais passarão por avaliações sistemáticas para assegurar o processo formativo e o desenvolvimento da proposta pedagógica, a fim de manter a qualidade nas decisões tomadas pelas instituições.

O Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 (BRASIL, 1999), aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Além disso, traz um histórico dos cursos de formação e um diagnóstico sobre os principais problemas então existentes, propondo indicações para as diretrizes de cursos e programas de formação docente, salientando a importância da relação entre teoria e prática.

O Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001 (BRASIL, 2001), dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recomenda ainda a observação de 200 dias letivos de trabalho acadêmico e um mínimo de 300 horas de prática de ensino. O curso de formação deverá ter, no mínimo, 2.000 mil horas para a realização das atividades científico-acadêmicas, sendo 1.800 dedicadas às atividades em sala de aula e 200 para outras atividades de enriquecimento didático. Somadas a essas, 400 horas de prática de ensino e 400 horas de estágio supervisionado, num total de 2.800 horas. Esse total não poderá ser realizado em um tempo inferior a três anos de formação, tanto para o Normal Superior quanto para os demais cursos de licenciatura.

O Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001), dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. A redação do item 3.6, alínea “c”, foi

alterado pelo Conselho Pleno, que estabeleceu que o estágio curricular supervisionado, de caráter obrigatório, realizado nas escolas de educação básica, deve se desenvolver no início da segunda metade do curso, reservando um período final para a docência compartilhada. Estabelece ainda que é preciso a existência de um projeto de estágio e que este não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação.

O Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001), dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Prevê ainda o aproveitamento de estudos realizados no Ensino Médio, na modalidade normal. Recomenda a produção coletiva nos cursos de formação docente. Mantém a duração mínima de quatro anos para a formação docente para a atuação na educação básica, propondo que o planejamento da organização do projeto pedagógico seja de, no mínimo, 2.800 horas.

A Resolução CP/CNE nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Alude também à duração dos cursos de licenciatura, no que diz respeito à duração e à carga horária a ser cumprida.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 20 de agosto de 2003 (BRASIL, 2003), dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Delibera ainda sobre os sistemas de ensino de acordo com o quadro legal de referência, os quais devem respeitar os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais, conforme credenciais válidas para o magistério na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Recomenda também a realização de programas de capacitação por parte dos sistemas de ensino para todos os profissionais da educação que se encontram em exercício da função. Sugere ainda que a adesão aos programas de capacitação em serviço seja de forma voluntária e que não comprometa o calendário escolar.

O Parecer CNE/CP nº 4, de 6 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), dispõe sobre o adiamento do prazo previsto no Art. 15 da Resolução CNE/CP nº 1 de 20 de agosto de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Fixou nova data para 15 de outubro de 2005.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 27 de agosto de 2004, dispõe sobre o adiamento do prazo previsto no Art. 15 da Resolução CNE/CP nº 1, de /2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Altera a redação do Art. 15, estabelecendo que os cursos de formação para a educação básica em funcionamento deveriam se adaptar a esta Resolução até o dia 15 de outubro de 2005.

A Resolução CNE/CES nº 1, de 1º de fevereiro de 2005 (BRASIL, 2005), estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Parecer CNE/CP nº 4, de 13 de setembro de 2005 (BRASIL, 2005)²⁶, apresenta uma apreciação sobre a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002. Inclui nova redação para o § 3º no Art. 15 da Resolução CNE/CP nº 1/2002.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005 (BRASIL, 2005), altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. A resolução deixa por conta das IES a responsabilidade da aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica para os alunos matriculados sob o regime dos currículos mínimos.

O Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Além disso, traça breve histórico do curso de Pedagogia, também a finalidade, princípios e objetivos do curso, o perfil do licenciado em Pedagogia, expõe como o curso deverá ser organizado: duração do curso e implantação das diretrizes.

²⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp004_05.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

O Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), apresenta um reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Traz ainda nova redação para o Art. 14 contido no Parecer CNE/CP nº 5/2005.

O Parecer CNE/CP nº 5, de 4 de abril de 2006 (BRASIL, 2006), aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Estabelece ainda que a formação de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental poderão ocorrer tanto em curso de Pedagogia como no Normal Superior, a depender da IES.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Define princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006.

O Parecer CNE/CP nº 9, de 5 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), trata sobre a reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica. Estabelece ainda o número mínimo de carga horária a ser cumprido nos cursos de formação.

O Parecer CNE/CP nº 8, de 2 de dezembro de 2008, (BRASIL, 2008), trata das Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. É preciso que haja uma base comum de referência nacional, a fim de possibilitar uma formação integrada e coerente à superação da precariedade educacional.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009 (BRASIL, 2009), estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública, a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Estabelece ainda os critérios

para se participar do programa, bem como as diretrizes a serem seguidas para a implantação do Programa.

O Parecer CNE/CP nº 8, de 2 de junho de 2009 (BRASIL, 2009), consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB. O parecer reafirma que:

A expressão “treinamento em serviço”, constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB, não deve ser compreendida como outra espécie ou outro nível de formação docente, mas sim como forma de expressão do Legislador, no sentido de garantir que todos os docentes em exercício nas escolas brasileiras possam adquirir formação docente de nível superior, realizada em formato próprio e original, necessariamente aprovado pelo MEC/CNE ou pelo Conselho Estadual respectivo, no caso de instituições estaduais ou municipais de educação superior, porque desenvolvida simultaneamente à prática docente, isto é, como capacitação em serviço em cursos presenciais ou a distância que garantam a associação entre teoria e prática e que levem em consideração a experiência do professor (BRASIL, 2009, p. 7).

Essa é uma questão polêmica que, de acordo com o exposto no parecer, refere-se à formação em nível superior.

O Parecer CNE/CP nº 8, de 9 de novembro de 2011, (BRASIL, 2011), aprecia a proposta de alteração do Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC. Apresenta ainda em anexo o Projeto de Resolução, o qual traz a alteração na redação do Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.

A Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), a qual altera a redação do Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC. A oferta do programa se restringe às instituições que participam do Parfor.

O Parecer CNE/CP nº 43, de 2 de abril de 2014 (BRASIL, 2014), dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores indígenas. Leva em consideração o direito dos povos indígenas, e por isso busca estabelecer uma

educação escolar pautada no respeito aos processos próprios de ensino e aprendizagem e ao uso de suas línguas. Apresenta ainda um breve histórico e os principais desafios da formação de professores indígenas.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 (BRASIL, 2015), institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.

Estas diretrizes visam a regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 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. Define ainda os princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

O Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015), dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Traz ainda questões sobre a valorização dos profissionais da educação e sobre o PNE, apresentando desafios e perspectivas em relação à formação docente. Por fim, propõe as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

O Parecer CNE/CP nº 10, de 10 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), dispõe de uma proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das 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. Considera ainda a alteração no prazo de dois para três anos para se adaptar à Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017), altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 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. Altera ainda o prazo previsto no Art. 22, e os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a essa Resolução no prazo de três anos, a contar da data de sua publicação.

O Parecer CNE/CP nº 7, de 3 de julho de 2018 (BRASIL, 2018), apresenta uma solicitação de prorrogação do prazo estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Apresenta em anexo o Projeto de Resolução, o qual prevê a alteração do Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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. Os cursos em funcionamento passam a ter quatro anos a partir da data da publicação para se adaptar a essa resolução.

A Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018), altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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. Efetiva ainda a alteração no Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, dando aos cursos de formação de professores em funcionamento um prazo de quatro anos para se adaptar a essa resolução.

O Parecer CNE/CP nº 7, de 4 de junho de 2019 (BRASIL, 2019), apresenta alteração do prazo previsto no Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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. O Projeto de Resolução, em anexo, trata sobre a alteração do Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 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.

Contados a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017), os cursos de formação de professores passam a ter o prazo de dois anos para adaptar-se à Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019 (BRASIL, 2019), altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 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. A nova alteração na redação do Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, em relação ao prazo de adaptação dos cursos de formação de professores, para dois anos a partir de 2017, revoga a Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018.

O Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, (BRASIL, 2019) dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Traz ainda uma introdução sobre o assunto, apresentando a legislação que fundamenta o documento e outras informações pertinentes à formação do professor.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essas diretrizes devem ser implementadas em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação do professor, tendo como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018.

O Parecer CNE/CP nº 14, de 10 de julho de 2020 (BRASIL, 2020) , dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Configura-se como eixo norteador para todas as políticas e programas educacionais voltados ao efetivo aprimoramento e fortalecimento da profissão docente a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum, para a formação continuada de professores. Nesse documento, estão inscritas as competências gerais docentes.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professo-

res da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Conforme artigo 4º da resolução,

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p. 2).

Essa resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de professores que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo dessa resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores da Educação Básica.

O Parecer CNE/CP nº 10, de 5 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021), dispõe sobre a alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Altera ainda o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2/2019, passando a considerar três anos e não mais dois anos, como prazo limite para a implantação das referidas Diretrizes.

O Parecer CNE/CP nº 15, de 7 de dezembro de 2021 (BRASIL, 2021), dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Em anexo, apresenta o Projeto de Resolução, o qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Os cursos e programas destinados à formação inicial de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem considerar as competências gerais docentes e as competências específicas, apresentadas no referido documento.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022 (BRASIL, 2022), institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Apresenta ainda as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação), com seus Itinerários Formativos.

Como se observa, é longa a relação de documentos que tratam sobre a formação dos professores, seja de nível médio, seja de nível superior. Cabe às instituições formativas seguir o que foi instituído em lei. Porém, cabe também às entidades discutir e propor programas e currículos que venham de encontro à realidade, que sejam discutidos e aprovados pela coletividade em prol de uma educação mais humanizadora e menos competitiva. A formação docente se encontra atrelada à valorização do profissional da educação básica pública e em relação ao desempenho de suas competências. Sobre as competências, vê-se aí a influência do setor privado, que deseja empresariar a educação, tornando-a competitiva e formando para o mercado de trabalho.

Por meio dos documentos supracitados, percebem-se as mudanças de concepções que regem a formação do profissional da educação, e com isso, o cidadão que se pretende formar, conforme a perspectiva de cada momento histórico. A legislação também demonstra a sua evolução e a necessidade de atender a determinadas demandas da sociedade, apresentando seus avanços e retrocessos ao longo dos anos, conforme demandas econômicas, políticas e sociais. A formação docente está ligada aos interesses econômicos, políticos e sociais, e não necessariamente se preocupa com a formação integral do ser. Nota-se que houve alguns avanços, mas também alguns retrocessos em relação à formação dos profissionais da educação, pois as leis, em sua maioria, são instituídas por órgãos que apresentam seus próprios interesses, não sendo discutidas anteriormente de forma democrática com as instituições responsáveis por possibilitar essa formação aos futuros profissionais docentes. São impostas, não permitindo debates com as classes e nem ajustes antes de sua implantação.

Assim, a formação inicial e continuada, bem como em serviço, se assenta na legislação supracitada. Todavia, cabe à sociedade, por meio da categoria, exigir mudanças e melhorias. Para tanto, faz-se necessária a formação crítica e emancipatória dos profissionais, não contemplada nos documentos. A seção seguinte apresenta uma reflexão sobre a construção das Resoluções nº 2, de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) e nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), sobre conquistas e perdas para a educação.

3.2 RESOLUÇÕES 2/2015 E 2/2019: REFLEXÕES SOBRE OS EMBATES QUE PERMEIAM A FORMAÇÃO DOCENTE E SUA PRÁTICA EDUCACIONAL

É no cotidiano que se concretiza a ação docente, já que a sua prática educacional se realiza em sala de aula. “A prática educacional está inserida na tessitura social e é configurada entre sujeitos e grupos” (ROMANOWSKI, 2007, p. 115). É uma prática que se faz no coletivo. Essa prática se contextualiza historicamente nas relações sociais, por meio de movimentos conflituosos e contraditórios. Enquanto prática social, a educação exige a formação dos profissionais que abarque uma área social, pois a educação é um processo social e não um processo que ocorre isolado. (ROMANOWSKI, 2007, p. 115). A autora supracitada comenta que o enfrentamento dos problemas de forma crítica pode resultar em uma nova prática social, pois gerar uma educação educativa é o papel do professor. Cabe ao professor “[...] favorecer para que os sujeitos, eles próprios, tornem-se construtores e transformadores de sua individualidade, da subjetividade e da própria sociedade” (ROMANOWSKI, 2007, p. 115)

Para que o professor possa formar sujeitos pensantes, transformadores de si e de sua realidade, ele próprio precisa ter uma formação crítica, que não se permita ser autorregulado pelo sistema, mas que nele interfira e intervenha, tornando-se autônomo e contribuindo para a formação de sujeitos autônomos. Esse é um grande desafio na educação, pois na maioria das vezes, os professores são formados para seguir normas e regras, para serem subservientes ao sistema e não para questioná-lo (ROMANOSKI, 2007).

Refletir sobre a própria formação e sobre a prática educativa nem sempre é ensinado nas instituições formativas, haja vista que também reproduzem o que o sistema determina. Esse exercício vem com o tempo, por meio de estudos e da persistência, pois não é fácil buscar caminhos diferenciados, remar contra a maré (ROMANOSKI, 2007).

A legislação, conforme já exposto, busca constituir o sujeito de acordo com a demanda de cada tempo histórico. Como visto na história da formação docente, há momentos em que se procura incentivar mais a formação técnica de nível médio do que a formação de nível superior. Nota-se, assim, o surgimento aligeirado da formação no ensino superior, tudo por conta de determinações econômicas, que buscam a formação de mão de obra mais rápida e acessível economicamente, ou seja, mais em conta para o mercado.

Assim, as leis que se constituem levam em consideração as determinações do mercado, o qual rege a economia e as profissões, de certo modo. Determinam, dessa forma, que tipo de indivíduo se deve formar para manter o sistema em funcionamento. As forças minoritárias geralmente têm sua voz calada. Algumas conquistas históricas acabam sendo engavetadas em prol de um novo futuro, o qual geralmente é uma incógnita determinada pelos governantes em cada contexto histórico (ROMANOSKI, 2007).

É preciso pensar na formação técnica do profissional, mas sem esquecer a formação humana, levando em conta o universo heterogêneo que o permeia em sua prática educativa. De acordo com Kramm (2019),

A valorização docente é especificada nas Diretrizes de 2015 de maneira a articular a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho em consonância ao que já estava sendo posto nos PNEs. A legislação sinaliza que cabe aos sistemas de ensino a definição das ações de valorização, assegurando aspectos da formação, planos de carreira e preparação para atuação nas diferentes modalidades da educação básica. Também prevê a garantia de relação adequada professor/aluno. (KRAMM, 2019, p. 163)

Todavia, não basta prever, é preciso nortear ações que propiciem a sua prática. A formação inicial e continuada permeia a carreira do professor, pois se encontram atreladas ao longo de sua vida profissional. A valorização docente requer ações conjuntas dos entes federados e da sociedade civil. A legislação deverá delinear um caminho que passará a ser seguido pelos entes federados e pela sociedade de modo a construir uma nova visão sobre a profissão docente (KRAMM, 2019)

Todos os documentos supracitados na seção anterior, de certa forma, interferiram e interferem na educação, destacando-se as Resoluções nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) e nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), as quais geraram maiores polêmicas e discussões por parte da categoria porque a segunda representa perdas para a formação do profissional do magistério.

Para melhor compreender esses embates, segue um estudo mais específico de cada uma delas. A Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), foi uma conquista da categoria por se tratar de um documento construído pelo coletivo, representando um avanço significativo para a educação. Já a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), foi uma imposição e também um retrocesso, pois

não considera em seu texto a formação continuada como um processo conjunto e desconsidera as vivências das instituições sobre a prática formativa.

A Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), apresentou amplo debate na comunidade acadêmica, sendo responsável pela definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de nível superior e formação continuada, estabelecendo princípios, fundamentos e procedimentos a serem seguidos pelas instituições de educação em relação aos processos avaliativos e regulatórios por parte das instituições ofertantes desses cursos. Essa resolução apresenta 25 artigos, dispostos em oito capítulos que tratam sobre a formação inicial e continuada e sobre a valorização dos professores.

O capítulo I trata das disposições gerais, sendo formado por quatro artigos, ressaltando que os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão propiciar, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, buscando atender às diferentes etapas e modalidades da educação básica, em observância às normas específicas do Conselho Nacional de Educação (CNE). Descreve quem são os profissionais da educação básica e estabelece os princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica. Expõe a necessidade de haver a articulação entre o ensino e pesquisa, o qual deverá estar em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada das instituições formadoras (BRASIL, 2015).

Silva (2013) comenta que a identidade do profissional do magistério é um constructo coletivo, que se dá por meio da interação entre seus pares e os estudantes, envolvendo a comunidade. É uma relação dialógica que ocorre ao longo de sua carreira entre a sua prática educativa e a interpretação desses elementos. Esse conhecimento se constrói no dia a dia. É um processo complexo, pois o professor não se forma ao adquirir o título de licenciado – esse é apenas o primeiro passo. A formação ocorre ao longo de sua carreira, por meio de suas vivências, trocas e experiências, que lhe dão novos saberes.

É necessária a observância das prerrogativas da lei para que a formação inicial possa estabelecer uma base de conhecimentos sólidos que possibilitem ao profissional as condições necessárias para quando assumir a docência. É necessário que as instituições que ofertam a educação na modalidade EaD, por exemplo, possam assegurar a qualidade mínima da formação existente nos processos educativos presenciais (COSTA, 2018).

O capítulo II trata da formação dos profissionais do magistério para a educação básica: Base Nacional Comum, apresentando dois artigos. Também ressalta a necessidade de se ter uma base comum nacional que busque propiciar uma educação emancipatória e articulada entre teoria e prática, estabelece a necessidade de haver uma integração curricular, bem como a sua interdisciplinaridade, valoriza a pesquisa e a extensão como forma de construção do conhecimento, estabelece a necessidade de se disponibilizar o acesso a materiais de pesquisa e de apoio pedagógico e a promoção de espaços reflexivos (BRASIL, 2015).

Para uma formação sólida e consistente, é necessário que haja uma articulação entre a teoria e a prática, conforme estabelecido na Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. É necessário que a pesquisa seja uma prática constante por parte do professor por permitir a construção de novos aprendizados e a consolidação de conhecimentos já existentes. Dullius (2007), em sua pesquisa, comenta sobre a necessidade de se pensar o curso de formação inicial de forma estruturada, de se construir políticas públicas de Estado, com continuidade, independentemente do governo que esteja no momento.

O capítulo III diz respeito ao egresso e à formação inicial e continuada, apresentando dois artigos. Nele, é explicado que o egresso deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos acumulados, permitindo-lhe a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos, entre outras observâncias. O egresso dos cursos de formação inicial de nível superior deverá estar apto para assumir a sua profissão e deverá atuar com ética e compromisso, compreendendo o seu papel na formação dos estudantes da educação básica. Além disso, promover o diálogo com a comunidade, podendo atuar como agentes interculturais para a valorização de temas específicos (indígena, quilombola, escolar do campo) (BRASIL, 2015).

Em relação à docência, Darling-Hammond e Bransford (2019) ressaltam que:

A docência tem em comum com uma série de outras profissões o fato de que o trabalho serve aos outros, e, devido a sua importância social, ele deve ser feito com responsabilidade. [...] A docência pode ser vista como um campo que se encontra na intersecção desses outros campos profissionais. (2019, p. 10)

Ressalta-se novamente a ideia de que o profissional de educação precisa exercer a sua profissão com ética, que saiba se relacionar com os demais colegas, contribuindo para a melhoria da coletividade, conforme exposto na resolução. Pois seu trabalho interfere no trabalho de outros profissionais, conforme colocado acima por Darling-Hammond e Bransford (2019).

O capítulo IV trata da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior e apresenta quatro artigos. Nele, descreve-se o que se compreende para os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério, em nível superior, dando preferência à oferta presencial do curso. Além disso, esclarece a quem se destina a formação inicial, estabelecendo que as atividades do magistério deverão contemplar a atuação e a participação na organização e na gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, estabelece a organização dos cursos de formação inicial em três núcleos, levando em consideração a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições (BRASIL, 2015).

Há uma preocupação em relação a uma formação que possibilite as condições mínimas para que o profissional possa atuar. É preciso haver uma articulação entre formação geral e áreas diversificadas a fim de propiciar um conhecimento mais abrangente, não apenas técnico, mas que envolva a dimensão humana na formação. É necessário considerar os conhecimentos científicos, os saberes sociais, culturais e históricos, haja vista uma formação integral do ser (COSTA, 2018).

O capítulo V diz respeito à formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo. Em seus três artigos, descreve como deverão estar organizados os cursos de formação inicial e os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, especificando a carga horária total do curso e outras especificidades relacionadas a esse processo formativo (BRASIL, 2015).

De acordo com a pesquisa realizada por Pagnan (2016), seria necessário que os cursos de formação inicial dessem maior ênfase à alfabetização, haja vista a dificuldade apresentada posteriormente por esses profissionais no que diz respeito a essa questão, pois nem sempre a formação inicial consegue dar o suporte necessário para as angústias surgidas na prática profissional. Seria necessário que os cursos de formação inicial promovessem maior relação entre a teoria e a prática. Todavia, é sabido que a formação inicial não consegue dar conta de todas as demandas que surgirão posteriormente, quando do exercício da prática docente. Mas deverá dar um

norte, ofertar subsídios necessários para a sua segurança inicial no exercício da função docente.

Assim, a organização dos cursos de formação inicial deve estar estruturada para que possa haver uma construção dialógica e coletiva, dando subsídios aos futuros professores. Nota-se que é preciso haver uma preocupação com os profissionais graduados e não licenciados para que possam adquirir o conhecimento necessário em relação às questões pedagógicas para a sua atuação como profissional da educação.

O capítulo VI versa sobre a formação continuada dos profissionais do magistério. De acordo com o referido documento, a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, sendo assim necessário repensar o processo pedagógico. Estabelece ainda o que deverá ser levado em consideração em relação à formação continuada, sempre em consonância com a legislação.

Retomando as pesquisas realizadas na seção anterior, nas bases de dados do BDTD e/ou TEDE, nota-se que o estudo realizado por Arnout (2019) demonstrou a necessidade da formação continuada dos professores no município em que foi realizado. Todavia, não reflete apenas a realidade daquele município, pois a troca de experiência docente é uma prática que contribui para a formação continuada de todos os profissionais da educação, levando em consideração a dimensão coletiva. Torná-los protagonistas de sua própria formação é uma maneira de valorizar o profissional. O trabalho formativo deveria ser uma prática constante, haja vista a possibilidade da reelaboração de conceitos e da própria prática educativa. Todavia, isso nem sempre é bem compreendido por todos. Uma das dificuldades em relação à formação continuada é sobre a adesão desses profissionais em um horário fora de sua jornada de trabalho (ARNOUT, 2019)

Brollo (2017) comenta em sua pesquisa que a formação continuada ocorre no cotidiano da escola, não necessitando de um espaço formal, de ser institucionalizada. Ela ocorre quando os professores conversam entre si, em reuniões pedagógicas. O espaço formativo vai além de um espaço construído especificamente para esse fim (espaço físico), pois se constitui no diálogo com seus pares, nas experiências em sala de aula.

Sobre a formação continuada, França (2016), em sua pesquisa, evidenciou a necessidade de haver uma articulação entre a universidade e a escola pública a fim

de propiciar novas aprendizagens e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Nota-se, também, que a mercantilização em relação à formação inicial e continuada está cada vez mais evidente. Conforme expõe Santos (2018), o profissional da educação está sendo visto como um mero consumidor de produtos formativos. A terceirização da formação docente ocorre de forma massiva, sem problematizar ou refletir a realidade em que o profissional se encontra. Dessa forma, o profissional deixa de ser protagonista para ser consumidor daquilo que é imposto pelo mercado, não sendo levadas em consideração as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, haja vista que essa formação ocorre fora do espaço escolar, por profissionais que não conhecem a realidade daquela instituição ou rede de ensino.

Assim, faz-se necessário repensar as atuais políticas educacionais voltadas à formação continuada a fim de estabelecer uma relação com o contexto social e que leve em consideração o processo pedagógico, conforme preconizado pela Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015.

O capítulo VII diz respeito aos profissionais do magistério e a sua valorização. É composto por quatro artigos. Ele estabelece a responsabilidade para a garantia da valorização dos profissionais do magistério da educação básica aos sistemas de ensino e às redes e instituições educativas; ressalta a necessidade de se entender a valorização do magistério e dos profissionais da educação como uma dimensão constitutiva, a qual se constitui pela formação inicial e continuada, jornada de trabalho, entre outros, incluindo o plano de carreira e salário; assevera a necessidade do acesso à carreira por meio de concurso de provas e títulos, dentre outras medidas que buscam a valorização do profissional (BRASIL, 2015).

Vem ao encontro do exposto a preocupação manifestada na dissertação defendida por Silva (2019), quando expressa a necessidade de se pensar sobre o papel da escola. A autora expõe a necessidade de investimento público na formação de professores. Nota-se que as redes de ensino precisam pensar e investir em ações que prezem pelo fomento da dimensão constitutiva como forma de valorização dos profissionais docentes. A autora ressalta a importância de se pensar a valorização docente a partir de políticas públicas mais efetivas. Para tanto, faz-se necessário investir em educação, pensando assim na melhoria da prática pedagógica e na transformação do sujeito no decorrer desse processo (SILVA, 2019).

A formação de professores se apresenta como um *continuum*, como um processo, numa dimensão constitutiva, a qual envolve a formação inicial, continuada entre outros tantos aspectos da carreira docente. É preciso condições para que a formação ocorra de forma adequada. Conforme Oliveira (2015), não basta ter programas e políticas públicas voltadas à formação docente se o município não conseguir dar continuidade a seu funcionamento. A efetivação desses programas se torna um desafio para os municípios se não contar com a articulação entre os entes envolvidos em regime colaborativo (OLIVEIRA, 2015).

O capítulo VIII trata das disposições transitórias, sendo composto por quatro artigos. Ele diz respeito ao prazo para as instituições formadoras se adequarem à presente resolução, além de pedidos de autorização e processos de avaliação dos cursos de licenciatura. Também traz as disposições revogadas a partir da sua aprovação (BRASIL, 2015).

A formação docente é completa porque envolve múltiplos saberes, além de requerer habilidades distintas. O professor é um profissional que vai formar outros profissionais, e por isso, a sua formação deve ser planejada de forma coletiva, como ocorreu com a construção dessa resolução. A formação demanda pesquisa e responsabilidade, requer das instituições um comprometimento para que a formação leve em consideração as múltiplas facetas da construção do ser humano: é preciso formar o ser integral, omnilateral.

Sintetizando, dentre as proposições, destacam-se: carga horária para os cursos de formação inicial de, no mínimo, 3.200 horas; indicação de uma base comum nacional que fosse pautada na concepção de uma educação emancipatória e permanente e pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, o qual conduz à práxis como expressão da conexão entre teoria e prática, levando em consideração também a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão; apresenta como definição de cursos de formação inicial, em nível superior, para os profissionais do magistério para a educação básica: graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Segundo essa resolução, os cursos de formação inicial precisariam estar organizados em três núcleos: formação geral, aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e estudos integradores para o enriquecimento curricular (BRASIL, 2015).

Na Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015, nota-se a preocupação com a formação continuada como parte do processo da carreira docente. Sendo assim, ela precisa estar atrelada à formação como um todo, pois não é algo que ocorre de forma estanque, mas é dinâmica, que faz parte também do cotidiano. Diariamente se aprende, se constroem novos conhecimentos.

Silva (2021) ressalta também a necessidade da formação política do profissional docente, pois sem ela fica difícil o professor agir de forma crítica, consciente e reflexiva. De acordo com Silva (2021), a conclusão do curso de formação inicial não é suficiente para dar subsídios ao professor ao longo de sua carreira, e por isso, faz-se necessário pensar na formação continuada, levando em conta a formação política. Sobre a formação política Valmorbida e Silva (2018), colocam que

A formação política é elemento fundamental do processo permanente de formação humana, componente do processo educativo. Ocorre a todo o momento e durante toda a vida. É uma construção cotidiana que se dá pelas interações recíprocas entre os pares, nos diversos espaços/tempos (no trabalho, no sindicato, na igreja, nos movimentos sociais, no partido, na família etc.), enfim, no processo de formação política que se dá nos espaços de educação formal e não formal. (VALMORBIDA; SILVA, 2018, p. 3)

Dessa forma, a formação política está inserida em todos os contextos, porém, nem sempre de forma consciente, pois ela se articula com os demais “[...] aspectos da formação humana” (VALMORBIDA; SILVA, 2018, p. 3). Todavia, é preciso que os professores sejam conscientes de que suas atitudes e seus atos fazem parte de uma manifestação política, de um direcionamento, de uma decisão. É preciso ter a consciência de classe, sair da passividade, conforme expõe Valmorbida e Silva (2018):

[...] a formação política tem importância fundamental na superação da dimensão humana do homem-massa e, superada essa dimensão, é possível ascender a uma nova dimensão, a do homem-participante. A perspectiva gramsciana de homem-participante permite-nos, inclusive, pensar que o homem pode superar a noção de classe em si e atingir a perspectiva marxiana de classe para si. (VALMORBIDA; SILVA, 2018, p. 8)

De acordo com os autores supracitados, a formação política, exercida de forma consciente, é um exercício que se aprende no cotidiano e com o coletivo. É necessário formar um coletivo para as discussões que possibilitem a compreensão e o debate por parte dos profissionais do magistério. Pois é a partir da conscientização e dos estudos que se vai atrás de direitos e se conhece os deveres.

Com a aprovação da Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019, a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015 foi revogada. Constituída por nove capítulos e 30 artigos, ela traz em anexo a Base Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa base comum apresenta as competências gerais e específicas dos docentes, descrevendo três dimensões: dimensão do conhecimento profissional, dimensão da prática profissional e dimensão do engajamento profissional, apresentando as habilidades a serem desenvolvidas em cada uma delas.

Kramm (2019, p. 20) ressalta que “[...] os cursos de formação são pensados e planejados por especialistas, sem a efetiva participação da escola e seus autores, acarretando medidas prescritivas, desconsiderando as particularidades e complexidades da prática educativa”. Isso fica claro com a resolução, a qual não levou em consideração a participação das instituições nem do coletivo, mas foi uma imposição por parte do CNE, conforme se observa no contexto do próprio documento, a fim de se adequar à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

O Capítulo I descreve o objeto, sendo composto por quatro artigos. Trata apenas sobre a formação inicial dos professores da educação básica em nível superior. Tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC).

A resolução atual não considera a construção coletiva, as conquistas já adquiridas, as experiências que deram certo em relação à resolução anterior. Não articula a formação inicial com a formação continuada, considerando-as de forma distintas, como se não estivessem atreladas uma à outra.

No Capítulo II apresenta os fundamentos e a política da formação docente. Esse capítulo é composto por três artigos. A política de formação de professores para a educação básica está em consonância com os marcos regulatórios e com a BNCC. Assim, deixa clara a necessidade da formação voltada aos interesses do mercado e não a uma formação consistente, que leve em consideração o sujeito como um todo.

O Capítulo III diz respeito à organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, apresentando dois artigos. A organização curricular se encontra de acordo com a BNCC. Ele descreve os fundamentos pedagógicos a serem observados nos cursos de formação docente e a necessidade de se garantir um ambiente organizacional organizado pela IES, conforme sua autonomia acadêmica.

Porém, não dá muita liberdade para as instituições na construção de seus currículos, pois acaba determinando o que se deve priorizar, sem considerar um diálogo

com as instituições para analisar o que realmente deve ser levado em conta na construção de seus currículos.

O Capítulo IV trata dos cursos de licenciatura destinados à formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, apontando a carga horária e demais especificidades de seu funcionamento. Trata também do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) na modalidade Educação a Distância (EaD). Traz oito artigos.

A proposta apresentada nessa resolução deixa a desejar em relação à sua antecessora, pois apresenta um retrocesso em relação às conquistas da categoria no que diz respeito à formação de professores pelas instituições responsáveis.

O Capítulo V diz respeito à formação em segunda licenciatura, sendo composto por dois artigos, especificando a carga horária a ser cumprida, de acordo com o grupo da que fizer parte. O capítulo VI trata da formação pedagógica para graduados, no caso de graduados não licenciados. É composto por um artigo.

O capítulo VII diz respeito à formação para atividades pedagógicas e de gestão, sendo composto por um artigo. Essa resolução apresenta uma fragmentação em relação ao ensino no que diz respeito à formação inicial de professores.

O Capítulo VIII, relacionado ao processo avaliativo interno e externo, é composto por quatro artigos, os quais tratam da avaliação do curso pelos licenciados e sobre a avaliação externa promovida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A avaliação é um quesito necessário para a melhoria dos cursos de formação. Todavia, geralmente, apresentam um aspecto de competitividade entre as instituições, ao invés de promover a colaboratividade e a parceria, incentivando, assim, a privatização dos cursos de formação.

O Capítulo IX apresenta as disposições transitórias e finais, sendo composto por quatro artigos. Estabelece o prazo de dois anos, a partir da publicação da referida resolução para implantação pelas IES e confere o direito aos licenciados que iniciaram seus estudos na vigência da resolução anterior à possibilidade de concluir sob a mesma orientação curricular.

Soares (2018), em sua pesquisa, ressalta que a ineficiência do Estado está promovendo o avanço privatista da educação. Os modelos de gestão empresarial estão sendo adotados pela educação em seus vários setores. Está cada vez mais evidente a interferência do Banco Mundial na esfera educacional, e o foco é a formação para o mercado de trabalho.

A referida resolução causou polêmicas e discussões por parte das instituições e intelectuais da área. Mudanças afetam a formação de professores e ignoram conhecimentos e práticas pedagógicas construídas pelas IES responsáveis pela formação de professores nos últimos decênios. Portanto, a implantação dessa resolução gerou resistência e debates nas instituições porque não fora discutida com a comunidade acadêmica, mas imposta pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A sua aprovação considerou a necessidade de atualização da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, revogando-a então em sua totalidade. Porém é considerada frágil, pois não abarca com a mesma profundidade os assuntos abordados na resolução anterior. A formação continuada foi desmembrada, as conquistas em relação aos conhecimentos e práticas foram suplantadas, representando um retrocesso para a formação de professores.

Para Veiga (2022), a essa resolução se encontra embasada na BNCC e na lógica matemática. Essa resolução “[...] propõe mais um treinamento de competências e habilidades [gerando assim] [...] um espaço-tempo apolítico, programático e com o poder de controle” (VEIGA, 2022, p. 97), pretendendo assim formar o profissional com um perfil tecnicista, baseando-se na pedagogia das competências atrelada à visão da racionalidade técnico-instrumental. Dessa maneira, “a formação de professores não está direcionada para a perspectiva da emancipação, ao fortalecer a racionalidade técnica e o conhecimento-regulação” (VEIGA, 2022, p. 107). O que há é o esvaziamento do conteúdo crítico, deixando a formação fragmentada, centralizadora e homogeneizada (VEIGA, 2022).

De acordo com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, do Rio Grande do Sul (IRFRS) (2021),

[...] a publicação de novas diretrizes foi recebida sob muitos protestos da comunidade científica, por se tratar de uma proposta que modifica significativamente o texto da Resolução anterior, sem uma discussão mais ampla e sem uma avaliação do impacto do que fora antes proposto. As novas diretrizes têm um caráter bastante impositivo quanto ao desenho curricular que os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura devem ter, interferindo na autonomia didática das instituições e no trabalho dos professores formadores. Uma das preocupações centrais expressas em diferentes fóruns de debate sobre o tema (ANFOPE, ANPED, FURAMDIR, entre outras) é a proposição de padronização curricular focada na pedagogia das competências, do saber instrumental, em detrimento de uma formação reflexiva sobre a prática pedagógica. (IRFRS, 2021, p. 1)

Nota-se, com isso, a preocupação da comunidade acadêmica em relação à descontinuidade das políticas de formação de professores. Outro coletivo vem a público expressar nota de repúdio à Resolução 2 de 20 de dezembro de 2019, compreendendo que ela

[...] apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades (ANPED, 2019, p. 1).

Nota-se que a formação de professores foi descaracterizada de forma explícita, apresentando um retrocesso no que diz respeito às conquistas anteriores. A discussão envolveu outros órgãos, como o Fórum Nacional de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia (2021), o qual apresenta os seguintes pontos que deveriam ser repensados:

- 1) A centralidade da BNCC como guia para a formação docente.
- 2) Uma concepção pragmática e reducionista de formação e de docência, fundamentada basicamente em competências e habilidades.
- 3) A separação da Pedagogia em dois cursos: Formação de professores multidisciplinares para a Educação Infantil e Formação de professores multidisciplinares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Rompe-se, assim, com uma concepção epistemológica de ensino-aprendizagem e de infância (O a 10 anos) na qual se assentam a DCN de Pedagogia de 2006.
- 4) A fragmentação entre planejamento, coordenação e ação docente, impondo 400h adicionais opcionais para a formação em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.
- 5) A desconsideração da formação para a docência nos cursos médios modalidade normal e para os cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (FÓRUM NACIONAL..., 2021, p. 1)

De acordo com esse órgão, nessa proposta do CNE não existe uma articulação entre a formação inicial e a continuada, além da ausência em relação à valorização do magistério. O documento também deixa de lado “[...] temas centrais como identidade e diferença, pluralidade de concepções, sobre a organização do trabalho pedagógico na escola e sobre a atuação em contextos não escolares” (FÓRUM NACIONAL

DE MOBILIZAÇÃO E DEFESA DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2021, p. 2). Ressalta-se, assim, a necessidade da ampliação do debate por parte das entidades e associações acadêmicas em defesa da formação de professores da educação básica, a qual deverá estar “assentada em valores democráticos, plurais e inclusivos para desenvolver uma educação pública, gratuita, laica, civil e de qualidade social” (FÓRUM NACIONAL DE MOBILIZAÇÃO E DEFESA DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2021, p. 2).

A manifestação do coletivo não foi suficiente para que o CNE o escutasse. Pelo contrário, ignorou entidades da área, não possibilitando o diálogo ou a abertura de uma pauta para a discussão do assunto com as entidades envolvidas no processo formativo.

A implantação da Resolução 2 20 de dezembro de 2019, representa perdas para a formação dos professores e para a sociedade em geral, pois um profissional mal formado não vai conseguir formar os demais com êxito, devido às suas próprias deficiências formativas. Logicamente, não por culpa própria, mas devido às deficiências do sistema que o (de)formou. Sobre a formação continuada, Pagnan (2019) comenta que

A formação continuada, portanto, é um momento da formação do professor alfabetizador que lhe trará frutos diversos, principalmente, pelo fato de unir a teoria à prática, de forma trazer uma articulação na qual o profissional terá maiores condições de aprender, inclusive, ampliando e revendo antigos conceitos. (PAGNAN, 2019, p. 25)

Todavia, a resolução não dá a atenção necessária à formação continuada, como na resolução anterior, que entendia que deveria estar atrelada para uma melhor articulação entre a teoria e a prática. Obviamente, essa questão tende a refletir na prática educativa do profissional. Pagnan (2019) comenta que

[...] os programas de formação continuada precisam ser capazes de fazer com que os professores em formação compreendam situações de ensino; devem, necessariamente, valorizar a experiência prática de cada professor, que pode contribuir significativamente com a construção do conhecimento deste profissional. A formação continuada de professores abrange conhecimento próprio, resultado de experiências e vivências pessoais, assim como o saber questionar suas práticas profissionais. Isso envolve a abordagem enciclopédica, que enfatiza a importância do conhecimento do conteúdo e a abordagem compreensiva, que coloca o professor como um intelectual que compreende claramente a forma de ensinar. (PAGNAN, 2019, p. 35-36)

É, portanto, necessário possibilitar a reflexão entre a teoria e a prática, pois ambas devem coexistir, uma dar suporte à outra, para que possibilite a diferença na prática educativa. Assim, é necessário repensar as legislações postas, buscando com o coletivo unir forças para promover mudanças positivas no que tange à formação docente, haja vista a influência dessa formação na construção das futuras gerações.

A questão da formação do profissional da educação não se encerra com as resoluções. Outras legislações também a abordam, como o PNE, PEE e o PME, cada qual buscando levar em consideração as suas especificidades. Todavia, estas têm um caráter diferenciado, haja vista que independentemente do governo que assumir, elas deverão ser cumpridas pelo prazo de sua vigência. É um compromisso com a educação e com a sociedade em questão, a qual deverá cobrar a sua eficácia no contexto de sua vigência. A ligação com as IES se faz necessária por meio de parcerias a fim de cumprir o que está na letra da lei, pois a formação inicial está atrelada ao curso superior. As leis não são neutras, mas atendem a determinadas demandas, a interesses nem sempre visíveis para todos. As políticas educacionais nascem num campo de disputa de interesses, entre o poder dominante e a classe trabalhadora. De acordo com Caldas (2008),

[...] as Políticas Públicas são o resultado da competição entre os diversos grupos ou segmentos da sociedade que buscam defender (ou garantir) seus interesses. Tais interesses podem ser específicos – como a construção de uma estrada ou um sistema de captação das águas da chuva em determinada região – ou gerais – como demandas por segurança pública e melhores condições de saúde. (CALDAS, 2008, p. 7)

Assim como em outros setores, na educação não é diferente. As políticas educacionais se estruturam conforme interesses da classe dominante no embate com a classe trabalhadora. Dando segmento aos estudos, cabe aprofundar a discussão sobre as políticas educacionais oriundas a partir da CF/1988 (BRASIL, 1988) e da LDBEN (BRASIL, 1996).

Conforme Caldas (2008), é preciso planejamento e envolvimento de todos os setores da sociedade, é necessário que recursos sejam previstos com antecedência.

Para se desenvolver boas Políticas Públicas, entretanto, é necessário planejamento, envolvimento dos setores da sociedade e recursos, que sempre serão menores que as demandas (por isso a necessidade de se estabelecer prioridades de acordo com um plano de longo prazo). (CALDAS, 2008, p. 45)

Desse modo, é necessário estabelecer metas, realizar planejamentos que busquem identificar as prioridades. E assim, vários programas e ações relacionados à formação de professores são lançados pelo MEC, cabendo aos municípios fazer a adesão, caso concordem com os termos propostos.

3.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CENÁRIO DE DISPUTAS

Desde a seção inicial já foi possível perceber que as políticas educacionais atendem a determinados interesses da sociedade, ou seja, são determinadas, em sua maioria, pelos interesses econômicos e pela classe dominante.

As políticas públicas são circunscritas de acordo com a sociedade de cada época histórica, conforme as necessidades e demandas que surgem, seja na educação, saúde ou economia, levam em conta os interesses hegemônicos que as aprovam. Sempre há disputas de interesses, que se modificam conforme o contexto histórico. Na formação docente não é diferente, pois há disputas entre interesses e poderes econômicos que acabam determinando os rumos a serem seguidos pelos governantes.

Sabe-se que “a Educação sofre influências do Estado com relação às políticas e aos objetivos que o Estado deseja para se constituir como Sociedade e para a formação do indivíduo como cidadão”. (NEY, 2008, p. 26) A educação não é neutra, traz em seu bojo determinados objetivos que por meio das políticas públicas se inserem na sociedade, influenciando concepções e a formação do professor, o qual interfere na formação dos futuros cidadãos. Para Dourado (2020),

Assim, é fundamental não perder de vista que as políticas educacionais, como expressão da materialização da ação do Estado/Governo, são mediadas pelo contexto sociocultural mais amplo, bem como pelas regulamentações, regulações e dinâmicas de financiamento, de avaliação e de gestão, nem sempre circunscritas à dimensão educacional, mas, certamente, resultantes de macro processos que impactam as políticas públicas, sobretudo a partir de políticas de ajustes fiscal, que objetivam reduzir o papel do Estado no tocante a essas políticas e seus desdobramentos. (DOURADO, 2020, p. 11-12)

O autor supracitado ressalta que os processos que envolvem a política educacional são palcos de disputa, abaulados entre os vários setores, pois o Estado busca

cada vez mais se eximir de sua tarefa perante a sociedade, conforme se configura em cada período histórico.

As políticas educacionais se inscrevem nas leis maiores, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDBEN (BRASIL, 1996), as quais embasam a construção de outras legislações, pareceres e resoluções, bem como o PNE, que trata tanto da formação de docente como também da educação em geral, como no que diz respeito ao acesso e à permanência desses estudantes. Todavia, nem sempre atendem aos interesses dos principais envolvidos, como no caso, os professores, pois se constituem em interesses gerais, não prevendo tudo o que é necessário para a sua implementação. Algumas vezes acabam por não serem compreendidas pelos professores e instituições, haja vista a diferença entre as realidades existentes no país, conforme ressalta Oliveira (2018).

As políticas educacionais são definidas, em geral, pela União sem a devida articulação em termos de concepção, definição de processos, recursos financeiros e humanos; [...] os professores e agentes escolares, em geral, pouco participam dessas definições e processos, o que contribui para que existam mal-entendidos, resistências ou pouca adesão aos programas, planos e ações que chegam nas escolas, dificultando qualquer alteração nas práticas docentes. (OLIVEIRA, 2018, p. 35-36)

A Constituição Federal de 1988, por ser garantidora de direitos, é considerada por muitos estudiosos como a constituição cidadã, pois marcou o início de um período democrático, denominado de Nova República²⁷. Ela possibilitou a inserção de direitos sociais antes não contemplados na letra da lei. Foi a partir da Constituição Federal de 1988 que se começou a traçar novos rumos em relação à educação, tanto no que diz respeito ao direito do cidadão como em relação à formação e valorização, conforme o artigo 214, que trata do estabelecimento de um plano nacional de educação com vigência de 10 anos, por meio de ações integradas entre as esferas governamentais²⁸.

Esta pesquisa destina-se a uma reflexão sobre a influência da legislação em relação à formação de professores. Para tanto, segue um estudo bibliográfico e documental do que traz a LDB referentes à formação docente.

Em relação à LDB, pode-se afirmar que até o momento o Brasil teve apenas duas: Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

²⁷ SILVA, Daniel Neves. **Constituição de 1988**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/constituicao-1988.htm>. Acesso em: 29 set. 2022.

²⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art4. Acesso em: 29 set. 2022.

de 1996. As demais alterações ocorridas na educação se deram por meio de reformas educacionais, como no caso da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

A lei n. 5.692/1971 não significou uma ruptura completa com a Lei n. 4.024/1961. A Lei n. 5.692/1971 incorporou os objetivos gerais de ensino expostos nos fins da educação da Lei n. 4.024/1961. [...] ...a lei n. 5.692/1971 refletia, em boa medida, os princípios da Ditadura Militar, verificados pela incorporação de determinações no sentido de uma racionalização perversa do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no Segundo Grau de forma absoluta e universal (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 163).

A Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971 alterou a primeira LDB (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), a qual apresentava as diretrizes e bases para a educação brasileira. Esse documento nasceu após debates, em um amplo cenário de disputas de interesses, estando vigente até a aprovação da segunda LDBEN, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, porém, passando por reformas que propuseram alterações relevantes no que concerne à educação, que agrupou o “curso primário e ciclo ginásial no ensino de Primeiro Grau” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 163) e ampliou a obrigatoriedade escolar para oito anos, para as crianças e jovens de 7 a 14 anos. Além disso, tornou o segundo grau profissionalizante, desativando a Escola Normal.

[...] transformou o curso de formação de professores das quatro séries iniciais do ensino básico na “Habilitação Magistério”, que na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o ensino superior (GHIRALDELLI JR, 2015, p. 165).

A reforma educacional proposta pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 apresentou alterações significativas na educação, também em relação à formação inicial do professor. Um ponto a ser discutido é como foram absorvidas essas informações pela população. Conforme Ghiraldelli Júnior (2015), a habilitação em magistério passou a ser opção para quem não tirava notas boas para ingressar em outras habilitações. Muitas interpretações podem surgir desse fato, demonstrando o pouco caso com quem assumiria a formação dos futuros cidadãos, podendo ser aquele que fez o curso por falta de opção e não porque tenha escolhido o magistério como profissão, supondo, dessa forma, que não havia uma preocupação com quem exerceria a profissão de docente, conforme a política de formação de professores.

Isso reflete até hoje na sociedade: por falta de opção muitos fazem o curso de Pedagogia, não porque desejam exercer a profissão, mas porque têm maior campo de trabalho e geralmente tem menor custo. Pode-se inferir que nem todos os profissionais que se formam em Pedagogia fizeram o curso por escolha da profissão, mas devido a questões financeiras. Com isso, esses profissionais, quando do exercício do magistério, não demonstram o mesmo comprometimento e zelo que aqueles que o fizeram por opção. Isso traz como consequência a desvalorização do profissional de educação.

Retomando a formação de professores, no que diz respeito à primeira LDB, em seu Capítulo IV:

Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores²⁹, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

[...] Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.

[...] Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica (BRASIL, 1961, s.p.).

Essa primeira LDB distingue a formação em escola normal de grau ginasial e escola normal de grau colegial, bem como a duração do curso em cada um dos estabelecimentos. Incumbe aos institutos de educação a formação em cursos de especialização, de administração escolar e de aperfeiçoamento, podendo ser frequentado pelos “[...] graduados em escolas normais de grau colegial”, conforme explícito no artigo 55 (BRASIL, 1961, s.p.). Em relação à formação de professores para a atuação

²⁹ Texto do original, com destaques e com diferenças ortográficas em seu registro.

em áreas rurais, ela determina em seu Art. 57 que fosse “[...] feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração ao meio” (BRASIL, 1961, s.p.). Desde a década de 1960, já se demonstrava uma preocupação com a formação de professores que fossem atuar em área rural. No que diz respeito ao Ensino Médio, estabelece que a formação deveria ser realizada “[...] nas faculdades de filosofia, ciências e letras” (BRASIL, 1961, s.p.) e sobre a formação de professores de disciplinas técnicas (disciplinas específicas) “[...] em cursos de educação técnica” (BRASIL, 1961, s.p.). Em seu parágrafo único, autoriza os institutos de educação a ofertar os cursos de formação de professores para o ensino normal, desde que estivessem dentro das normas estipuladas “[...] para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras” (BRASIL, 1961, s.p.).

Nesse contexto histórico em que surge a primeira LDB, não se exige a formação em nível superior para a atuação dos professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, naquele momento, designado de ensino primário. No documento, não se demonstra uma preocupação com a educação continuada, apenas se expressa a necessidade de se ter a formação inicial, sendo um grande avanço para a educação pública (BRASIL, 1961).

Até então pela dificuldade de frequentar os cursos normais, havia muitos professores leigos (sem titulação), ou seja, sem a formação específica, que atuavam principalmente em áreas rurais devido à distância dos centros urbanos e dificuldade de acesso por parte de professores com formação.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971³⁰, trata sobre as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, alterando a organização do ensino no Brasil inscrita na LDB.

Pela reforma de 1971 o ensino de 2º grau tornou-se todo ele profissionalizante. O aluno só poderia concluí-lo mediante a obtenção de um diploma de auxiliar técnico (três anos) ou de técnico (quatro anos). Mais de duzentas habilitações profissionais foram regulamentadas pelo Conselho Federal de Educação. Para ingressar no ensino superior bastava a conclusão do 3º ano e a classificação no concurso vestibular (PILETTI; PILETTI, 2006, p. 207).

³⁰ Lei nº 5.962, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 set. 2022.

Essa reforma ocorreu para atender aos interesses econômicos internacionais, como o acordo *Mec-Usaid*³¹, em conformidade aos interesses políticos e econômicos dos governantes, que buscava implantar no Brasil um ensino imposto pelos EUA, objetivando uma metodologia tecnicista e voltada para o mercado de trabalho e já incentivando a privatização do ensino (CHAUÍ, 1977). Sobre os acordos internacionais, é preciso esclarecer que eles são postos para atender aos interesses de entidades, órgãos governamentais e políticos que se beneficiam com esses mecanismos. Eles não são acordados para o benefício da população em si. Cada governante, de acordo com os seus propósitos e objetivos de governo, celebra esses acordos, buscando se beneficiar de alguma maneira para se manter no poder.

Sobre a questão das políticas internacionais, Kramm (2019) ressalta que “a política brasileira de formação de professores foi amplamente influenciada pelas recomendações de organismos internacionais, principalmente aquelas apregoadas pela ONU/Unesco, OCDE e BM”. (KRAMM, 2019, p. 77). Para tanto, buscava-se reduzir a taxa de analfabetismo e a garantia do acesso à educação. Porém, visava também à redução do papel do Estado e à ampliação da participação por parte da iniciativa privada (KRAMM, 2019).

Em 18 de outubro de 1982, foi promulgada a Lei nº 7.044, a qual apresenta alterações na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 no que diz respeito à profissionalização do ensino de 2º grau. “Pela Lei n. 7.044/1982 a ‘qualificação para o trabalho’, proposta pela Lei n. 5.692/1971, foi substituída pela ‘preparação para o trabalho’” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 166).

A segunda LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trata, em seu Capítulo VI, dos profissionais da educação, trazendo em seu Art. 62 a necessidade de se ter como formação mínima para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a formação em nível médio (modalidade normal).

Apresenta ainda como avanço, em seus §§ 1º ao 3º, a necessidade de os governos, em regime de colaboração, promover a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, podendo, para tal, fazer uso de recursos tecnológicos

³¹ United States Agency for International Development (USAID). Disponível em: <https://radioproletario.com/2015/08/20/mec-usaid-o-acordo-que-entregou-as-diretrizes-a-educacao-brasileira-aos-eua-em-1968/>. Acesso em: 29 set. 2022.

Definição do termo, disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-mec-usaid>. Acesso em: 29 set. 2022.

e da educação a distância, expressando, no Art. 62-A, a necessidade de se ter na formação habilitações tecnológicas (BRASIL, 1996).

Com relação à valoração docente, o Art. 67 da respectiva lei deixa a cargo dos sistemas de ensino, os quais deverão estabelecer estatutos e planos de carreira para os profissionais da educação da rede pública (BRASIL, 1996).

Muitas mudanças ocorreram no texto original da LDB para atender aos interesses hegemônicos, alterando, assim, vários artigos por meio de emendas constitucionais. No que tange à formação de professores, sabe-se que é um processo complexo, que perpassa por toda a sua vida, pois

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 (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 369).

A formação de professores é complexa, envolve várias dimensões que compreendem a carreira docente. É um processo contínuo, que precisa ser levado em consideração até o final de sua carreira, ou seja, até a sua aposentadoria. Ser professor requer ser aprendiz ao longo de sua jornada docente. De acordo com Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010)

A formação como processo de aprendizagem requer compreender as múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 369)

Esse processo de aprendizagem ocorre quando os conhecimentos adquiridos são incorporados ou não, de forma consciente, crítica, às relações que constituem o desenvolvimento, seja individual, seja coletivo. Isso, a depender de suas vivências, ou seja, das interações que produz nos diversos contextos, nas relações de cada um e do coletivo (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Ainda conforme os autores, “entendendo que o desenvolvimento humano acontece no processo de aprendizagem e vice-versa, a formação é também um processo

de desenvolvimento humano e, portanto, profissional” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

Nesse sentido, sobre os programas e ações de formação docente, pode-se dizer que eles buscam executar parâmetros que assegurem a aquisição e permanência da educação para toda a sociedade. Assim, o desenvolvimento da educação no país se encontra atrelado às políticas públicas, as quais norteiam a tomada de decisões nesses quesitos por parte do governo, seja em âmbito federal, estadual ou municipal, pois sabe-se que

[...] a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

Desse modo, políticas públicas voltadas à formação dos profissionais da educação surgem em âmbito nacional, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR):

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da CAPES³² que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula (BRASIL, 2020, s.p.).

Implementado por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), em parceria com Estados, municípios para que todos os profissionais da educação pudessem realizar o curso de formação inicial, por meio da Plataforma Freire, o programa possibilita a licenciatura aos profissionais da rede que não possuem a formação no ensino superior na sua área de atuação, visando a integrar a educação superior e a educação básica. Portanto, “o Parfor é um programa emergencial criado para permitir a professores em exercício na rede pública de educação básica o acesso

³² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os Estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>. Acesso em: 29 set. 2022.

à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)” (FILIZOLA, s.d., s.p.).

No que diz respeito ao Parfor, Kramm (2019) apresenta um capítulo em sua tese intitulado “O Parfor e a ênfase na formação em serviço”. Nele, a autora apresenta uma discussão sobre o Parfor presencial e a distância por meio da análise de autores a partir de trabalhos acadêmicos que abordavam esse tema. Seu estudo indica os pontos favoráveis e as fragilidades sobre o programa, sendo eles:

[...] o potencial para superar o déficit de professores qualificados em exercício na educação básica; o financiamento por parte do MEC; os Fóruns Estaduais, configurando-se com espaços democráticos em defesa da qualidade educacional; a mobilização de professores leigos para o ingresso nos cursos; e a capacidade de lidar com distintas realidades regionais, favorecendo a equidade no acesso à formação docente. [...] fragilidades: as dificuldades dos professores para ingressarem e permanecerem no programa; a falta de articulação entre as secretarias e a Capes no planejamento dos cursos; a organização curricular baseada em disciplinas tradicionais, desconsiderando as particularidades de estudantes já em exercício na função docente; a falta de integração teoria-prática; a ausência de atividades que favoreçam a prática reflexiva; a ausência de planos de estágio efetivos; o excessivo número de disciplinas para a carga horária dos cursos; o grande número de vagas ociosas, aliado a altas taxas de abandono (KRAMM, 2019, p. 134-135).

A autora supracitada ressalta ainda que o Parfor está ligado às políticas internacionais, principalmente as proferidas pela Unesco “[...] quanto a necessidade de priorizar ações que ampliem a qualidade da educação básica a partir da qualificação docente” (KRAMM, 2019, p. 135). A autora comenta sobre a falta de linearidade e a desarticulação entre os programas nacionais de formação docente e sobre a estrutura curricular, a taxa de abandono e outras vulnerabilidades que o Parfor apresenta, pois ele também mostra fragilidades em relação ao regime de colaboração entre as diversas instâncias. Comenta também sobre o Pibid³³, em uma seção específica de sua tese. De acordo com seus estudos,

[...] o programa pode ser considerado como uma ação de formação inicial, se analisado sob a ótica do estudante da licenciatura, mas também pode assumir o caráter de formação continuada, por abranger o professor da rede pública e das IES participantes. (KRAMM, 2019, p.141)

³³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Esse programa oferece bolsas de iniciação à docência para estudantes de cursos presenciais na área de licenciatura, tendo por objetivo “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública” (BRASIL, 2022, s.p.).

Ainda de acordo com Kramm (2019), devido à expansão de cursos de formação de professores de forma desenfreada, como consequência, surgiu a formação aligeirada e sem uma qualidade mínima. Ela critica essa formação, pois, a partir da ampliação dos cursos na modalidade EaD, houve maior expansão da iniciativa privada na formação, a qual nem sempre teve o compromisso com os processos formativos de forma mais ampla.

Outro programa que surgiu em colaboração com os Estados, Distrito Federal e municípios, em parceria com o Governo Federal, e teve grande impacto na formação continuada de professores foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa³⁴ (PNAIC), que compreendia um conjunto de intervenções atreladas à melhoria do processo de alfabetização e letramento, objetivando que até o 3º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) a criança deveria ter desenvolvido as habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e da matemática (BRASIL, 2018).

Outras políticas de formação continuada foram instituídas pelo MEC, como o Pro-Letramento em matemática e alfabetização e linguagem e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programas esses desenvolvidos em parceria entre a União, os Estados e municípios, buscando a qualificação do professor da rede pública.

O Pro-letramento objetivava a “formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2022, s. p.). Destinava-se aos professores em exercício que atuavam em escolas públicas, nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.

O PNAIC objetivava apoiar os professores que atuavam no ciclo de alfabetização, articulando o uso de materiais as referências curriculares e pedagógicas, para

³⁴ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do Ministério da Educação (MEC), que conta com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>. Acesso em: 29 set. 2022.

que novas ações fossem desenvolvidas a partir do pacto, para que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o 3º ano do ciclo (BRASIL, 2022). Essa ação também se voltava aos professores que atuavam na rede pública, também em parceria com a União, governos estaduais e municipais e IES.

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), desenvolvido pelo MEC, em parceria com os municípios, visava a promover o uso pedagógico da informática nas escolas públicas de educação básica. O programa fornecia os equipamentos, e o município tinha como contrapartida garantir uma estrutura adequada para a instalação dos equipamentos e capacitar os professores para a utilização desses recursos (BRASIL, 2022).

Nota-se que há uma preocupação em âmbito nacional em relação à formação continuada de professores por meio de diversos programas propostos pelo MEC, como já mencionados anteriormente (mais evidentes), dentre outros nesse momento não contemplados no presente estudo. Cabe aos municípios aderir ou não aos programas. Para tanto, é preciso aceitar os termos propostos pelo MEC no momento da adesão, sujeitando-se a cumprir as exigências. Essa adesão não demanda uma consulta aos profissionais para saber se eles estão dispostos a cumprir com o acordado no momento da adesão. Por isso, algumas vezes, o programa não chega a obter êxito, pois não atende à expectativa do grupo docente.

Outro grande problema em relação a essas políticas de formação continuada diz respeito à falta de continuidade desses programas e projetos que ocorrem com a troca de governos, o que acaba interferindo no contexto educativo e também na prática em sala de aula, pois muitas vezes esse conhecimento acaba caindo no esquecimento pela descontinuidade do programa, já que, geralmente, se altera o foco da formação, deixando de lado o saber acumulado/adquirido em formações anteriores, por não se aceitar um diálogo entre esses programas/ações: nova gestão, nova visão de educação, novos projetos e assim por diante.

Essas políticas de formação inicial e continuada, enquanto recebem o apoio do Governo Federal no que diz respeito aos recursos financeiros, funcionam, sendo descontinuadas na falta desses, haja vista a dificuldade para os municípios arcarem com os gastos para tais formações. Assim, a formação de professores gera polêmicas e cria desafios aos Estados e municípios que precisam pensar em políticas públicas que busquem manter o quadro de profissionais atualizado, promovendo a participação em

cursos, seminários, palestras etc., e estando em consonância com a legislação nacional. Também gera inquietações por parte dos profissionais pela participação compulsória e pela falta de avaliação dos resultados por parte dos docentes, que não têm vez e nem voz.

Historicamente, nota-se que a política educacional se deixa influenciar por modismos e estrangeirismos. Na educação brasileira, isso é fato, conforme observado pelas reformas educacionais e pelos autores como Saviani (2009;2014) e Valdemarin (2004), entre outros autores que estudam a história da educação brasileira e/ou sobre a questão dos métodos empregados na educação.

Falta, por parte da gestão pública (poder político), um estudo mais aprofundado em relação às metodologias “copiadas”/importadas de outros países, para ver se estão de acordo com a realidade do município onde serão replicadas. Seria importante, antes da adoção de qualquer metodologia modernista (concepções novas importadas do estrangeiro), ter um conhecimento aprofundado da técnica que se está adotando, com estudos sobre as consequências num futuro próximo – planejamento das ações de forma responsável e com maior eficácia, em médio e longo prazo, pois, por exemplo, com a imposição da política do ciclo básico de alfabetização (CBA) (promoção automática de série para redução do índice de retenção) e a adoção da concepção do construtivismo (a criança constrói a sua aprendizagem, sem ser corrigida pelo professor), notaram-se resultados desastrosos: muitas pessoas analfabetas funcionais, com dificuldades na escrita e na interpretação. Isso foi observado de forma visível nos resultados das redações do Enem de anos anteriores divulgadas pela mídia popular. Se fossem feitas as contas retroativas do percurso acadêmico dessas pessoas que prestaram o Enem, verificar-se-ia que correspondem a época em que no Ensino Fundamental a metodologia empregada era do CBA. Isso ocorreu porque houve um equívoco em relação à interpretação dessa nova forma de ensinagem na época de sua implantação, que não levou em consideração o que realmente seria trabalhar na concepção construtivista. Desconsiderou-se até então o conhecimento dos docentes em relação ao ensino e aprendizagem. Com isso, a segurança que os professores tinham até aquele momento na sua prática pedagógica foi afetada – foi como jogar fora todo o conhecimento construído ao longo do tempo, no exercício da profissão, para reiniciar do zero – tudo novo. E assim, gerou insegurança, dúvidas e incertezas que refletiram na defasagem de aprendizagem das gerações posteriores (MENDONÇA; MENDONÇA, s.d.). Mendonça e Mendonça (s.d.) colocam que

O construtivismo teve seu mérito, à medida que destronou a cartilha e apresentou uma teoria sobre a aquisição da escrita. Entretanto, segundo Soares (2003a), na época da cartilha havia método sem teoria sobre alfabetização, hoje há uma bela teoria, mas não se tem método. O ideal é que se tenha um método com base em uma teoria de alfabetização. (MENDONÇA; MENDONÇA, s.d., p,56)

Todavia, é preciso equilíbrio, pois nem todas as inovações trazem resultado positivo, porque muitas vezes são tendenciosas ou mal interpretadas. São necessários estudos e análises antes de se implementar qualquer programa, principalmente em educação. É importante analisar o contexto no qual será implantado para levantar as possibilidades, planejar ações. Resolver os problemas educacionais requer políticas de continuidade e que levem em consideração o contexto local. Outro fator preponderante é pensar na formação dos profissionais do magistério, pois é preciso instrumentalizar o professor antes de qualquer inovação (MAINARDES, 1994), pois não resolve apenas pensar na promoção automática do estudante na escola, é preciso pensar em políticas públicas que levem em consideração outros aspectos, como a qualidade do ensino, a aprendizagem, a permanência do estudante na escola, entre outros. De acordo com Mainardes (1994),

A promoção automática pode resolver o problema do fracasso escolar (índices de aprovação), mas não resolve o problema da aprendizagem dos alunos (aquisição de conteúdos básicos) e da qualidade de ensino, que precisam ser atendidos por outras vias: melhores salários para os professores, reordenação do sistema de ensino, melhores condições de trabalho, menor número de alunos nas classes, assessoramento permanente aos professores, horatividade, correção das distorções criadas pelo próprio Governo Estadual (municipalização do ensino, diferenciação salarial entre os professores, rotatividade de professores). (MAINARDES, 1994, p. 11)

Desse modo, é preciso refletir sobre o futuro estando ainda no presente, uma vez que o resultado aparece anos depois, não dando mais tempo de se consertar esses equívocos, como a defasagem da aprendizagem. Por isso, tudo o que diz respeito às políticas educacionais deve ser bem pensado e analisado, prevendo as consequências em curto, médio e longo prazo, haja vista que atinge diretamente a forma de ser do sujeito, a sua formação enquanto cidadão, influenciando na sua vida diária, e, posteriormente, em seu desempenho profissional. Conforme Nanni e Santos Filho (2016),

[...] verifica-se que a avaliação de políticas públicas, entre elas as relacionadas à educação, não pode e não deve ser realizada somente na fase final, com o objetivo de avaliar os resultados no seu ciclo finalizado mediante a avaliação somativa, demonstrando muitas vezes um caráter apenas político. (NANNI, SANTOS FILHO, 2016, p. 133)

Desse modo, falta, portanto, aos governantes, se questionarem a respeito dessas políticas: quais influências elas trarão ao longo dos anos? Para que ela serve? A quem ela irá atender? Qual educação se deseja para esses cidadãos? (NEY, 2008).

Percebe-se que os professores são executores passivos dessas políticas, e quando há resistências, elas ocorrem de forma isolada, não tendo forças para alterar tais decisões. Apesar de formar cidadãos para a sociedade, falta-lhes uma formação crítica que possa perceber que a manipulação pelo sistema, fazendo com que a educação continue de forma hegemônica, reproduzindo interesses da elite.

Assim, conhecer a legislação, no que tange à questão da formação dos profissionais da educação, é imprescindível para compreender como esse processo se deu e como está ocorrendo. É preciso, também, exigir dos dirigentes, ações de continuidade que contribuam para a formação continuada e em serviço de forma mais efetiva. É necessário dar o suporte aos profissionais para que eles ampliem e atualizem os conhecimentos na área de atuação, que lhes permita reflexão e mudanças em relação às práticas educativas, propiciando, portanto, o desenvolvimento de novas ações.

Nesse cenário de disputas e demandas, surge a necessidade de se pensar novos rumos para a educação, como um todo. Nasce então, o Plano Nacional de Educação (PNE) como uma cobrança da sociedade.

3.4 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) NO TRANSCORRER DOS TEMPOS

As políticas públicas e a formação de professores estão circunscritas em interesses maiores, a partir da economia e da idealização do homem que se pretende formar naquela sociedade. Interesses esses geralmente voltados ao mercado e não à formação integral do ser humano, conforme exposto nas discussões anteriores.

O Plano Nacional de educação (PNE) está atrelado ao contexto social e histórico do país, refletindo perspectivas em relação às instituições escolares, tanto da sociedade como das próprias instituições em relação a sociedade (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

No país, a primeira tentativa de se constituir um Plano Nacional de Educação ocorreu durante o governo do presidente Getúlio Vargas (1882-1954³⁵) sendo instituído no ano de 1962. O segundo Plano Nacional de Educação foi aprovado no ano de 2014. Na sequência, são apresentadas algumas especificidades de cada um dos PNEs.

3.4.1 Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011

Foi na gestão do ex-presidente Getúlio Vargas (1882-1954), período assinalado pelo nacionalismo, que a discussão sobre o PNE se iniciou. O Governo visava a preparar o país para se tornar uma grande nação, sendo a educação o caminho para se atingir tal meta. A fim de tornar a nação forte por meio da educação, projetos de leis foram criados com esse propósito. No então governo foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1930), objetivando unificar a educação brasileira, tendo como responsável pela pasta Francisco Campos. Criou-se em 1931 o Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual tinha por meta formatar o Plano Nacional de Educação, responsável por promover um diálogo que englobasse toda a nação.

Dessa discussão, surgem duas correntes: pioneiros da educação e representantes da Igreja católica. Ambos viam a educação como um meio primordial para transformar a sociedade. A primeira corrente objetivava uma formação crítica dos cidadãos, um ensino diferenciado, na descoberta do conhecimento pelo estudante para, assim, construir uma sociedade democrática e laica; a segunda corrente buscava manter a fé cristã nas escolas, o domínio da Igreja e um ensino tradicional. A influência dos representantes da Igreja católica se fez notória na construção do PNE no que diz respeito ao fortalecimento desta em seu bojo (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

No ano de 1934, ocorreu uma alteração na Constituição Brasileira (BRASIL, 1934)³⁶, sendo acrescida a referência ao PNE, estabelecendo a união de todos para fixá-lo. Também designava ao CNE a atribuição pela elaboração do referido plano. Apesar de sua construção, sua aplicabilidade não era efetivamente discutida, haja

³⁵ "Getúlio Dornelles Vargas nasceu em 19 de abril de 1882, na cidade de São Borja, localizada no estado do Rio Grande do Sul" e "Acabou cometendo suicídio, em 1954, durante uma intensa crise política." Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/getulio-vargas.htm>. Acesso em: 13 nov. 2022.

³⁶ Artigos 150 e 152, da CF de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 27 out. 2022.

vista que se pensou nas considerações teóricas, inicialmente. Depois de acertar todos os trâmites legais, ele foi posto em votação em 1937, na Câmara dos Deputados. Devido ao golpe político ocorrido no fim do ano de 1937, o qual fechou o poder Legislativo, o projeto ficou engavetado (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

O governo do então presidente Gaspar Dutra (1946-1951), após o Estado Novo, contou com uma corrente mais liberal e direcionou a educação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação humana. Na Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), ressurgiu a discussão relacionada à educação, conclamando para as mesmas diretrizes em âmbito nacional. Todavia, ela não foi efetiva em relação à aplicação do primeiro PNE. Foi no governo de João Goulart (1956-1964) que se obteve novas discussões sobre o PNE, o qual foi orientado pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a retomada do CNE na discussão e formatação do documento (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

O PNE³⁷ surgiu em 1962, mas não se tornou um projeto de lei, sendo visto como um conjunto de regras (metas quantitativas e qualitativas, a ser alcançado num prazo de oito anos) que objetivava determinadas aplicações financeiras. Nos anos posteriores, nada se acrescentou em relação à educação. Em 1964, com o período da ditadura militar, a educação pública foi se esmaecendo em detrimento da valorização e incentivo da educação privada. Houve, em 1964, alterações no PNE, sendo ele descentralizado aos Estados e municípios, e com isso, tirando-se a responsabilidade do Governo Federal em relação ao investimento em educação pública. A Constituição de 1967 (BRASIL, 1967), instituída pelo regime militar, suprimiu a vinculação orçamentária apresentada nas Cartas de 1934 e 1946, desobrigando-se legalmente o investimento em educação. Com isso, incentivando o mercado privado a investir em educação, abarcando também as instituições públicas em detrimento do Estado, o qual não dispunha de recursos (falta de investimento) para ofertar uma educação mais atrativa. Nesse período, o PNE não tinha comprometerimentos financeiros com a educação, não apresentava força de atuação. A estrutura escolar objetivando metas democráticas e humanizadoras foi esquecida por seus idealizadores (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

³⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

As marcas da ditadura militar ficaram na educação, mesmo após esse período se esmaecer, a partir dos anos de 1980. A estrutura educacional se encontrava voltada ao setor econômico, relacionando-a à sua subordinação aos organismos internacionais, os quais financiam a educação. A construção das relações entre educação e mercado é visível, ocorrendo, assim, a valorização da iniciativa privada na educação e o acatamento de ferramentas empresariais no gerenciamento do ensino em prol de uma maior produtividade. O debate sobre a unificação de metas e objetivos para a educação nacional ressurgiu com a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN), no ano de 1996. A partir da LDBEN, também aparece a necessidade da elaboração do PNE (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

Portanto, é mister lembrar que, desde a primeira LDBEN, em 1961, já havia menção à construção do Plano de Educação, o qual não obteve êxito naquele momento em decorrência do regime militar e os interesses políticos da época. A segunda LDB, em 1996, reitera a necessidade de se construir esse Plano de Educação em âmbito nacional, a ser elaborado em cada esfera administrativa, em regime colaborativo, dando-lhe força de lei.

É a partir do exposto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e nas LDBs que se fomenta a elaboração dos Planos Nacionais de Educação (PNEs). Essa lei sempre é palco de intensas discussões por envolver interesses diversos (governo e sociedade), influenciando na construção de novas políticas públicas educacionais, tanto na questão de oferta de ensino quanto no que diz respeito à gestão, formação e financiamento da educação.

A LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no § 2º, do Título XII, referente aos recursos para a educação (Capítulo III), faz menção à elaboração de um Plano de Educação, cuja elaboração seria de responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura da época (BRASIL, 1961). Todavia, com o golpe militar de 1964, esse plano não se efetivou como lei, estando sob interferência da ditadura militar.

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. 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, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais,

beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. A ideia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar (BRASIL, 2001, p. 3).

Essa iniciativa ressurgiu após a aprovação da Constituição Federal de 1988, ficando registrado em seu artigo 214 a responsabilidade pela elaboração do plano sob tutela da União, estando em comum acordo com os demais entes federados (Estados, Distrito Federal e municípios) (BRASIL, 1988). Esta responsabilidade ficou também assentada nos artigos 9º e 87 da atual LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Com isso, no ano de 2001, foi proposto um novo Plano Nacional de Educação, o qual surgiu com a aprovação da Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. A partir desse documento, cada ente federado deveria elaborar seus planos decenais, a serem avaliados periodicamente, acompanhando, assim, a sua efetivação na esfera em que foi elaborada para averiguar os avanços e os problemas ocorridos na sua implementação, buscando novas ações a partir de então.

O PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001) traz um pequeno histórico, no qual descreve a origem de sua criação. Apresenta os objetivos e as prioridades do plano, como a garantia do Ensino Fundamental obrigatório para as crianças de 7 a 14 anos; a preocupação com a erradicação do analfabetismo, com a ampliação do atendimento na Educação Infantil, Ensino Médio e a Educação Superior e com a valorização dos profissionais da educação; e o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação. Surge, com isso, a instituição das avaliações de larga escala com o objetivo de melhoria do ensino. Também delinea as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, bem como as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e em relação à formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação (BRASIL, 2001).

Na sequência, apresenta o diagnóstico da Educação Infantil, definindo as diretrizes, objetivos e metas, bem como para o Ensino Fundamental e o Médio e para a Educação Superior. Em seguida, comenta sobre as modalidades de ensino, apresentando o diagnóstico, as diretrizes, as metas e objetivos. O item subsequente da lei comenta sobre o magistério na educação básica e sobre a formação e valorização dos professores. No próximo item, comenta sobre a questão do financiamento e da gestão. Encerra expondo a necessidade de se acompanhar e avaliar o plano, a fim de

adaptá-lo conforme as necessidades e demandas existentes surgidas no percurso de sua vigência (BRASIL, 2001).

Uma das preocupações cruciais do PNE 2001-2011 é o desenvolvimento da excelência do ensino. Para tanto, reconhece que só conseguirá atingir essa meta promovendo a valorização do magistério. O Plano Nacional de Educação de 2001-2011 traz no Capítulo IV – Magistério da educação básica, item 10 – Formação dos professores e valorização do magistério, um diagnóstico sobre a situação da formação docente daquele momento, colocando a necessidade de se pensar de forma simultânea em três situações: a formação inicial, as condições de trabalho (salário e carreira) e a formação continuada para assim se obter a valorização do pessoal do magistério e a melhoria da qualidade do ensino como consequência (BRASIL, 2001). O PNE 2001-2011 reconhece que

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional (BRASIL, 2001, p. 66-67).

O PNE 2001-2011 ressalta ainda o papel indispensável do professor no processo formativo da população, estabelecendo diretrizes e metas para que essa valorização ocorra desde o primeiro ano da implementação dessa lei.

A formação inicial deve respeitar o dispositivo da LDB, e a formação continuada ficaria a cargo dos governantes, cada um em sua esfera administrativa, buscando proporcionar momentos de reflexões sobre a prática.

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

Conforme exposto no PNE 2001-2011, essa formação poderia ser tanto presencial como a distância. Todavia, sempre promovendo encontros presenciais de forma coletiva. O PNE 2001-2011 também traz a questão da gestão e do financiamento da educação. Segundo o PNE (BRASIL, 2001),

Financiamento e gestão estão indissoluvelmente ligados. A transparência da gestão de recursos financeiros e o exercício do controle social permitirão garantir a efetiva aplicação dos recursos destinados à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional facilita amplamente esta tarefa, ao estabelecer, no § 5º do Art.69, o repasse automático dos recursos vinculados, ao órgão gestor e ao regulamentar quais as despesas admitidas como gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 2001, p.73)

Desse modo, é preciso gerir os recursos de forma transparente e responsável, de acordo com um planejamento estruturado em relação aos investimentos, sendo que “[...] a Educação e seu financiamento não serão tratados neste PNE como um problema econômico, mas como um uma questão de cidadania” (BRASIL, 2001, p. 73).

3.4.1.1 PNE 2001-2011: a formação docente e a valorização dos professores

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, traz para cada um dos itens abordados um diagnóstico sobre a situação apresentada. Após a explanação do diagnóstico, são apresentadas as diretrizes, objetivos e metas. Ney (2008) aponta que

A ideia de um Plano Nacional de Educação está intimamente ligada à necessidade de se planejar a educação a longo prazo, ou seja, a ideia parte do princípio de uma política estratégica com uma visão de futuro, traçada sob objetivos e metas permanentes e, com isto, evitam-se as contínuas políticas de governo que mudam totalmente os rumos da política educacional. (NEY, 2008, p. 72)

Assim, um Plano de Educação Nacional traça os principais objetivos e metas a ser atingido por um período de tempo pelos municípios, Estados e Distrito Federal, independentemente das mudanças que ocorrem em relação ao governo (troca de presidente, governador, prefeito), haja vista se instituir em um projeto de política educacional a ser alcançado por todos. Com isso, o PNE 2001-2011 se divide em seis itens, sendo:

I – Introdução

II – Níveis de ensino

III - Modalidades de ensino

IV – Magistério da educação básica

V – Financiamento e gestão

VI – Acompanhamento e avaliação do plano

A formação e a valorização docente são tratadas no item IV, que aborda o magistério da educação básica. Esse item também se inicia com a apresentação de um diagnóstico sobre a formação de professores e a valorização do magistério, inserindo essa questão como um dos pontos centrais do plano. De acordo com o exposto nesse PNE, a valorização dos professores será obtida por meio de uma política global do magistério, implicando em formação profissional inicial, bem como condições de trabalho, salário e carreira, além da formação continuada. Conforme o PNE (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a simultaneidade dessas três condições é inegável para se produzir a melhoria da qualidade do ensino como um todo (BRASIL, 2001).

No diagnóstico também se comenta sobre a necessidade de se criar condições para que o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança estabeleçam resultados positivos no trabalho pedagógico, bem como perspectivas de crescimento profissional. É fundamental se pensar sobre a qualificação diante das mudanças que ocorrem na sociedade e afetam a educação, preparando o profissional para agir de acordo com a realidade em questão. As redes de ensino devem se preocupar com a perspectiva de aperfeiçoamento dos profissionais, bem como a questão salarial e de carreira, pensando também na questão de uma avaliação de desempenho para o contexto (BRASIL, 2001).

Conforme o PNE 2001-2011, é preciso analisar e avaliar o todo em relação à educação, pois a melhoria das condições físicas e materiais das escolas afetam o trabalho docente e dos demais profissionais envolvidos no processo. De acordo com o PNE 2001-2011,

Em coerência com esse diagnóstico, o Plano Nacional de Educação estabelece diretrizes e metas relativas à melhoria das escolas, quer no tocante aos espaços físicos, à infra-estrutura, aos instrumentos e materiais pedagógicos e de apoio, aos meios tecnológico, etc., quer no que diz respeito à formulação das propostas pedagógicas, à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e nos conselhos escolares, quer, ainda, quanto à formulação dos planos de carreira e de remuneração do magistério e do pessoal administrativo e de apoio (BRASIL, 2001, p. 61).

É essencial ponderar o global para se atingir o particular, ou seja, a educação como um todo, a qual afeta o desempenho dos profissionais da educação, e com isso, a qualidade do ensino. Conforme Saviani (2017),

O entendimento de que o trabalho docente é condicionado pela formação resulta em evidência lógica, assumindo caráter consensual o enunciado de que uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. (SAVIANI, 2017, p.71)

É, portanto, imprescindível se pensar na qualidade da formação docente, bem como nas condições para o desenvolvimento de seu trabalho, haja vista que “[...] as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão” (SAVIANI, 2017, p. 72).

Ainda em relação ao diagnóstico, o PNE 2001-2011 prevê a necessidade da formação inicial para a atuação dos professores, reconhecendo a relação entre a qualificação e a melhoria da qualidade do ensino. Reconhece ainda a importância de uma remuneração adequada aos profissionais, descrevendo a atuação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual fez a diferença em muitos municípios que na época não tinham condições de pagar um salário mínimo para os professores. Também ressalta a necessidade de se cumprir o exposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sobre a implementação de plano de carreira do magistério como um dos instrumentos para a valorização docente (BRASIL, 2001).

Sobre as diretrizes, o plano apresenta a relevância de se pensar na formação inicial e continuada e na jornada de trabalho, que cabe ao profissional também a responsabilidade em relação a sua formação, não dependendo apenas dos sistemas de ensino ou do poder público. Desse modo, é preciso estar aberto a novos conhecimentos, cobrando dos responsáveis uma formação adequada. De acordo com o exposto, é preciso ainda superar a questão da dicotomia entre teoria e prática. O plano estabelece ainda os princípios a serem seguidos pelos cursos de formação, em qualquer nível ou modalidade de ensino, se pensando numa formação sólida, ampla, integrada com a prática pedagógica e com a pesquisa (apresenta 12 princípios que deverão ser adotados pelos cursos de formação). Com relação à formação continuada, esta precisa ter uma parte presencial quando realizada na modalidade de educação a distância. As secretarias estaduais e municipais de Educação devem garantir a formação

continuada dos profissionais da educação pública por meio de parcerias com universidades ou IES (BRASIL, 2001).

Kramm (2019) constatou que ainda persiste a fragilidade na formação dos professores no Brasil, explicitando a questão da formação inicial, com o crescimento das instituições privadas e na modalidade EaD para dar conta da exigência pelo exposto na LDBEN (formação em nível superior). Outra situação levantada foi em relação à falta de continuidade dos programas de formação continuada.

No que diz respeito aos objetivos e metas, o PNE 2001-2011 apresenta 28 metas a serem observadas. A meta 4 foi vetada. Há uma preocupação com a qualificação dos profissionais que atuam na educação básica, bem como em garantir uma remuneração condizente com a formação. O plano prevê que se fizesse um levantamento para identificar e mapear os professores leigos nos municípios a fim de proporcionar formação específica para a atuação no magistério. A meta 23 propõe ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa na educação. Também apresenta uma preocupação com a formação dos demais profissionais que trabalham na educação, como o pessoal de apoio e administrativo, a fim de propiciar a formação em nível médio, ressaltando a necessidade de se pensar numa avaliação periódica para averiguar a qualidade de atuação dos professores, como subsídio para a proposição de cursos de formação continuada (BRASIL, 2001).

Com relação ao financiamento e a gestão tratados no item V, o plano coloca sobre a educação no geral, desde a necessidade da dotação orçamentária para o financiamento da educação até o pagamento dos profissionais do magistério, como no caso, o FUNDEF, vigente na época (BRASIL, 2001).

É inegável que o PNE 2001-2011 trouxe avanços para a educação no que diz respeito à preocupação com a valorização docente, bem como a questões relacionadas à formação, estabelecendo um diálogo com as políticas educacionais no que tange à melhoria da educação.

A valorização docente depende não apenas da sociedade, mas também dos profissionais envolvidos, os quais precisam se engajar e lutar por direitos em relação à formação e também sobre as questões de trabalho, pois muitas vezes o profissional assume jornadas extras para ter uma melhor qualidade de vida e acaba adquirindo problemas de saúde por excessivas cargas de trabalho ou até mesmo comprometendo-se em relação a sua formação continuada. Nesse caso, conforme exposto pelo

plano, a educação também se empobrece, pois, o profissional apenas repete conteúdos, sem tempo para refleti-los, e com isso, não contribui para propiciar um ensino crítico e emancipador. Muito se fez, mas ainda muito há que se fazer para se ter uma carreira profissional valorizada e com uma remuneração condizente com os demais profissionais com mesmo nível de escolaridade. E, portanto, os professores têm uma grande batalha pela frente a fim de transformar a cultura política corrente (SAVIANI, 2017).

O PNE implementou o FUNDEF como forma de auxiliar os municípios em relação à melhoria salarial dos profissionais da educação. Demonstrou, assim, a preocupação com a questão salarial e também com o ambiente de trabalho, bem como estabeleceu a necessidade de haver, por parte dos profissionais de educação, um comprometimento com a sua formação continuada e em serviço como forma de melhoria no desempenho de sua função em sala de aula, tendo assim um profissional mais preparado para enfrentar o contexto escolar.

Nota-se que muitas questões ainda são preocupantes, como o índice de analfabetismo no Brasil, a escolaridade da população em geral por falta de continuidade nas políticas públicas que realmente façam a diferença para a população, que leve em consideração as necessidades sociais e econômicas das classes menos favorecidas. Apesar de o ensino ser público e gratuito, nem todos conseguem permanecer na escola até completar o ciclo de aprendizagens necessário para a sua instrumentalização mínima, ou seja, completar o ensino básico.

A partir da CF/1988 (BRASIL, 1988) e da LDBEN (BRASIL, 1996) se desenhou a construção de um novo PNE para o país, conforme segue.

3.4.2 Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024

O PNE 2014-2024 é um documento que estabelece diretrizes, metas e estratégias que vão gerir as ações no âmbito da educação, orientando a política educacional para o período em que foi construído. Mais do que uma política de governo, se institui como Política de Estado, por sua continuidade, independentemente do governo que esteja no poder.

Aprovado em 2014, o novo Plano Nacional de Educação tem, após a sua elaboração, um prazo de dez anos para a sua vigência. Dentre outros, ficou definido no

PNE 2014-2014 as diretrizes e metas tanto para a gestão quanto para o financiamento da educação. Dentre essas diretrizes e metas, há uma que visa à formação e à valorização do profissional docente e demais profissionais da educação (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015).

O PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em cumprimento ao disposto no Art. 214 da Constituição Federal, apresenta 10 diretrizes, dentre elas, a valorização dos profissionais da educação por meio da formação específica em curso de licenciatura e pós-graduação (Metas 15, 16), com a equiparação do rendimento médio aos demais profissionais com escolaridade equivalente (Meta 17). Na meta 18, busca assegurar a existência de planos de carreira para todos os profissionais da educação básica pública (BRASIL, 2014).

A formação de professores se insere não apenas em um direito do profissional, mas antes de tudo, requer condições para que ocorra, haja vista as dificuldades financeiras pela qual a sociedade passa. Devido às questões diversas, nem sempre é possível para esse profissional os recursos próprios necessários para arcar com seus estudos. “Reconhecer que a formação pode contribuir para a melhoria da educação significa compreender a importância da profissionalização dos professores” (ROMANOWSKI, 2007, p. 176). A legislação prevê que a União, Estados e municípios deverão possibilitar essa formação para os profissionais da educação em regime de colaboração. Conforme previsto pela própria LDBEN, o ingresso no magistério público se dá por meio de concurso público e a formação (BRASIL, 1996).

As condições para a materialização do PNE 2014-2024 se encontram na Constituição Federal (Art. 214) (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996). A Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o PNE, o qual tem vigência por 10 anos, a contar da publicação da referida lei.

O PNE 2014-2014 é composto por 20 metas, e cada uma apresenta as suas estratégias a fim de se atingir os objetivos propostos. Apresenta ainda 10 diretrizes, sendo algumas relacionadas ao plano anterior, como a preocupação com a erradicação do analfabetismo, melhoria da qualidade da educação, valorização dos profissionais do magistério, bem como a universalização do atendimento escolar. Apresenta também a necessidade de se superar as desigualdades educacionais, a necessidade de se ter uma formação para o trabalho e para a cidadania, embasado em valores morais e éticos da sociedade, bem como a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica, enfocando o respeito aos direitos humanos, a diversidade, incluindo a

sustentabilidade socioambiental, a gestão democrática da educação pública e, também, o estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação (BRASIL, PNE, 2014).

O plano ressalta ainda que a execução do PNE e o cumprimento de suas metas precisam ser monitoradas e passar por avaliações periódicas, sendo os resultados dos monitoramentos divulgados para o público (Art. 5º). De acordo com a referida lei, as metas previstas têm até o fim do prazo da vigência do PNE para serem cumpridas.

No artigo 2º do PNE, uma das diretrizes estabelecidas diz respeito especificamente à valorização dos profissionais da educação, que perpassa não apenas pela melhoria salarial, mas também diz respeito à formação inicial e continuada, a qual contribui diretamente na sua qualificação, e com isso, influencia a questão financeira e o acesso a bens culturais.

A formação continuada de professores envolve interesses diversos, tanto por parte da mantenedora, quando de políticas públicas nacionais e estaduais. Em relação à formação continuada, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) comentam que

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. Mas é nos períodos pós-Primeira Guerra Mundial que a ênfase na formação continuada de professores se faz necessária por razões ideológicas, políticas e econômicas. Na década de 30, era necessário prevenir para evitar nacionalismos observados durante a guerra e também para difundir propostas pedagógicas como a Escola Nova. Posterior à Segunda Guerra, as duas grandes potências pretendiam expandir sua ideologia de diversas formas, sendo uma delas pela educação. Isso tornou necessárias as reformas educativas e, para que estas fossem implantadas na América Latina, por exemplo, era estratégico “capacitar recursos humanos” em todos os níveis (políticos, governamentais, econômicos, educativos) tendentes à implementação das reformas. Nas décadas dos anos 60, 70, 80, no auge da guerra fria, foram desenvolvidas inúmeras ações de “capacitação, reciclagem, treinamento”, entre outras, que pretendiam melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais e tecnológicos, além da formação de mão de obra qualificada. (ALVARADO-PRADA, FREITAS; FREITAS, 2010, p. 372)

De acordo com os autores supracitados, a formação de professores, quer seja atualização ou formação continuada, se estabeleceu como “um produto de consumo” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 373). Primeiramente, disponibilizado pelo Estado; posteriormente, demandado pelos profissionais, e até mesmo adquirida pelo Estado. Isso devido à demanda do próprio mercado, que estabelece as regras a serem seguidas pelos diversos setores, dentre eles, a educação. Portanto, a

formação continuada não se restringe a uma instituição ou curso, ou ainda a um local específico, como a sala de aula, mas ocorre mediante o próprio exercício profissional, nas práxis e nas trocas com seus pares, ou seja, em todas as situações em que ocorre a aprendizagem, as quais possibilitam a reflexão e levam a mudanças de atitude (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Feitos esses parênteses sobre o que se concebe em relação à formação continuada, dá-se continuidade à discussão sobre o PNE. A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o PNE, é composta por 14 artigos e traz anexas as metas e estratégias previstas para a educação. De acordo com o próprio documento elaborado pelo MEC (BRASIL, 2014), ainda existem lacunas que impedem que o PNE possa ser cumprido em sua íntegra.

As responsabilidades estão definidas, mas ainda não há normas de cooperação suficientemente regulamentadas. Isso faz com que existam lacunas de articulação federativa que resultam em descontinuidade de políticas, desarticulação de programas, insuficiência de recursos, entre outros problemas que são históricos no Brasil. Tais lacunas são bastante visíveis no campo da educação básica em função da obrigatoriedade e da consequente necessidade de universalização (BRASIL, 2014, p. 8).

Conforme o documento “Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação”, elaborado pelo MEC (BRASIL, 2014), as ações entre os órgãos federativos precisam ocorrer de forma integrada e colaborativa para que os resultados sejam mais efetivos. Esse seria um caminho para a regulamentação “[...] dos pactos federativos nacionais em torno da política pública educacional, estabelecendo o primeiro desenho para o Sistema Nacional de Educação” (BRASIL, 2014, p. 9). Assim, a elaboração do PNE diz respeito a esforços contínuos para a eliminação de desigualdades, necessitando do compromisso de todos para a sua implantação e vigência.

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (BRASIL, 2014, p. 9).

O PNE 2014-2024 surgiu a partir das discussões ocorridas na CONAE 2010, as quais trouxeram apontamentos estratégicos da sociedade para a melhoria da educação, sendo aperfeiçoadas em diálogos com o Congresso Nacional (BRASIL, 2014). Assim, o PNE foi elaborado com os compromissos oriundos do coletivo.

O MEC criou um site (<https://pne.mec.gov.br/>) para a divulgação dos relatórios de monitoramento e avaliação do PNE 2014-2024. Todavia, nem sempre as informações podem ser acessadas, haja vista que elas não abrem (aparece a mensagem de erro na página, não carregando os anexos, pois direciona para outras páginas (www.publicacoes.inep.gov.br/portal.inep.gov.br). PNE em movimento, 2022).

3.4.2.1 PNE 2014-2024: a formação de professores e a valorização docente

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o atual PNE 2014-2024. Diferentemente do PNE 2001-2011, o atual não apresenta o diagnóstico, apenas traz as metas e estratégias. Apresenta 20 metas que estão em consonância com a LDBEN (BRASIL, 1996) e com os direitos básicos expostos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Conforme o documento “Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base”, um aspecto basilar do atual PNE é que “[...] suas metas definem patamares objetivos a serem atingidos pela educação brasileira, em diversas áreas, até o ano de 2024” (BRASIL, 2015, p. 10). No atual PNE, as metas podem ser agrupadas em quatro grandes grupos principais, a saber:

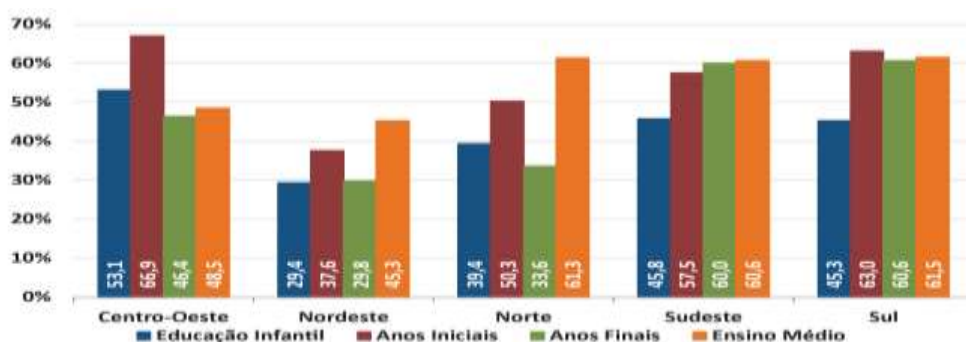
- Metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade: Meta 1, Meta 2, Meta 3, Meta 5, Meta 6, Meta 7, Meta 9, Meta 10, Meta 11.
- Metas voltadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade: Meta 4 e Meta 8.
- Metas para a valorização dos profissionais da educação: Meta 15, Meta 16, Meta 17 e Meta 18.
- Metas referentes ao ensino superior: Meta 12, Meta 13 e Meta 14. (BRASIL, 2015, p. 13).

O PNE 2014-2024 se constitui enquanto política pública articuladora das políticas educacionais, “[...] orientando-se pela busca da unidade na diversidade de políticas” (BRASIL, 2015, p. 13-14).

Em relação à valorização dos profissionais da educação, a meta 15 busca assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação de nível

superior (graduação), conforme sua área de atuação. Essa formação deverá ocorrer por meio de um regime de colaboração entre os entes federados e a União e tinha como prazo para o seu cumprimento o primeiro ano de vigência desse plano. Pela análise apresentada no documento “Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base”, pode-se notar que a meta ainda não foi atingida em sua totalidade, considerando o país como um todo, conforme Figura 1 a seguir (BRASIL, 2015).

Figura 1 - percentual de docências com professores que possuem formação superior compatível com a disciplina que lecionam, por grandes regiões e etapas – 2013



Fonte: Brasil (2015)

Será necessário repensar as estratégias para se atingir a meta em questão em todas as regiões brasileiras, pois a formação em nível superior certamente contribuirá com professores mais qualificados para atuação em sala de aula. Além da valorização do profissional, a qualificação é um quesito básico para a melhoria salarial dos professores. O documento apresenta outros gráficos e dados que demonstram a necessidade de se pensar em esforços mais efetivos para poder dar conta de se atingir a meta 15 do PNE em âmbito nacional. Para atender ao exposto na meta 15, foram estabelecidas 13 estratégias em âmbito nacional (SAVIANI, 2017).

A meta 16, objetiva até o final de vigência do PNE, que 50% dos professores da educação básica obtenham a formação em nível de pós-graduação, garantindo para todos os profissionais a formação continuada, conforme necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, nota-se que está a caminho, conforme análise apresentada pelo documento:

[...] quanto ao primeiro objetivo da Meta 16 – formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE –, a análise do Indicador 16A, no nível Brasil, revela que 30,2% dos professores eram pós-graduados. [...] Quanto à análise do percentual de professores que realizaram cursos de formação continuada, de 2008 a 2013,

constata-se um aumento na quantidade de professores que informam ter feito formação continuada em pelo menos uma das áreas de formação avaliadas. Em 2008, esse valor era de 8,7% e, em 2013, 30,6%. A maior proporção de professores que realizaram cursos de formação continuada estava na região Sul, chegando, em 2013, a 49,4% (BRASIL, 2015, p. 286).

Todavia, faz-se necessário continuar monitorando essas metas para ver se os índices aumentarão até o fim da vigência do atual PNE, a fim de se cumprir com o estabelecido, pois ainda em âmbito nacional não se atingiu o índice percentual determinado pela meta 16. É preciso cobrar dos governantes que ações sejam estabelecidas a fim de dar oportunidade a todos os professores para participarem da formação, seja continuada ou em serviço. Conforme observado nas seções e subseções anteriores, referente ao histórico da formação docente, houve um progresso no que diz respeito à formação dos profissionais da educação. Porém, a luta por melhores condições de trabalho e que possibilitem uma formação consistente é constante por parte da classe. Para assegurar o cumprimento da meta 16, foram estabelecidas seis estratégias em âmbito nacional (SAVIANI, 2017). Sobre a formação continuada, Zuffo (2018) ressalta que:

A formação continuada de professores ao longo da história da educação, tem desenvolvido vários conceitos e práticas dependendo de situações políticas, ideológicas, geográficas, acadêmicas e mesmo econômicas. Entretanto, lembramos que durante muito tempo, ela foi e ainda é entendida como uma maneira de suprir as lacunas existentes na formação inicial. (ZUFFO, 2018, p. 66)

Nota-se, com isso, que a formação continuada está atrelada a interesses diversos, não apenas no que diz respeito ao aperfeiçoamento do profissional (interesse do professor). Muitas vezes, a formação continuada e em serviço é ofertada pela mantenedora, principalmente quando são cursos, seminários e palestras de curta duração. Quando é pós-graduação, cabe ao profissional bancar a sua formação, caso deseje ter uma qualificação diferenciada na área em que atua, nem sempre tendo o incentivo da mantenedora, quer seja em relação à questão financeira, quer seja em relação à dispensa para estudos (apoio).

A meta 17 diz respeito à valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, equiparando o rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o sexto ano de vigência desse PNE. Este se constitui um grande desafio para a melhoria da educação, haja vista que envolve a estruturação de carreira, condições de trabalho e remuneração adequada. O referido

documento faz uma análise entre o salário de professores e não professores de diversas regiões do país, e ao final, chega à conclusão de que houve um ganho real em relação ao salário dos profissionais da educação básica, se comparado com períodos anteriores, conforme expõe:

A razão entre o salário médio de professores da educação básica da rede pública (não federal) e o salário médio de não professores, com escolaridade equivalente, era 59,3% em 2004 e chegou a 76,5% em 2013. Entre 2004 e 2013, a média salarial real de professor aumentou 32,8%, contra um crescimento de apenas 2,9% da média salarial real de não professor (BRASIL, 2015, p. 295).

O documento ressalta que isso foi possível porque a meta 17 se encontra atrelada à meta 18, a qual se volta para a construção de planos de carreira dos profissionais do magistério, tomando como referência o piso salarial nacional (BRASIL, 2015). Para assegurar o cumprimento da meta 17, foram propostas quatro estratégias em âmbito nacional (SAVIANI, 2017). Todavia, é preciso que o monitoramento e a avaliação das metas seja um *continuum*, a fim de cobrar pela continuidade do cumprimento da referida meta.

A meta 18, busca assegurar a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica, no prazo de dois anos a partir da implantação do PNE, tendo como referência o piso salarial nacional profissional. Esse princípio de valorização dos profissionais da educação básica já fora estabelecido pelo artigo 206 (incisos V e VIII) da Constituição Federal de 1988, sendo reforçado pela LDBEN.

A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (PSPN). Sua implantação pelos entes federados ocorreu de forma gradativa, sendo consolidada a partir de janeiro de 2010.

Assim, com a instituição do PSPN – uma conquista histórica – e, agora, com o desenvolvimento de ações articuladas do MEC junto aos entes federativos para viabilizar o cumprimento da Meta 18 do PNE, o Brasil avança na concretização da valorização dos profissionais da educação básica pública (BRASIL, 2015, p. 310).

A partir da aprovação do PNE se assegurou por meio da meta 18 a obrigatoriedade de que a União, os Estados e os municípios devem garantir os planos de carreira para todos os profissionais da educação básica e superior pública (BRASIL,

2015). Para o cumprimento da meta 18, foram propostas oito estratégias em âmbito nacional (SAVIANI, 2017).

Gomes, Martins e Gilioli (2017) apresentam, no documento “Plano Nacional de Educação (PNE): análise comparativa entre os Planos de 2001 e de 2014”, uma tabela na qual fazem um estudo comparativo sobre as metas relacionadas à valorização dos professores entre os dois PNEs (Anexo 1).

Fica claro que ambos os PNEs apresentam uma preocupação em relação à formação e à valorização do professor da educação básica, sendo este, como já exposto anteriormente, um desafio a ser cumprido pelo poder Executivo das esferas estaduais e municipais. De acordo com Sudbrack, Santos e Nogaro (2018),

A formação de professores no Brasil assume contornos substantivos no PNE e nas políticas educativas decorrentes, em face de sua complexidade, a qual envolve a formação inicial, oferecida em cursos de licenciatura, e a formação continuada, enquanto possibilidade de revitalizar e refletir a prática desenvolvida, e um maior desenvolvimento do profissional docente. (SUDBRACK; SANTOS; NOGARRO, 2018, p. 4)

Nota-se, portanto, a importância do PNE para a educação, principalmente no que diz respeito à formação do profissional docente. Assim, revisitando o texto histórico sobre a formação de professores, nota-se que houve um avanço a partir da década de 1990 em decorrência da implantação da LDBEN (BRASIL, 1996) e da inserção de programas de formação de professores, apesar da descontinuidade de muitos deles.

A LDB de 1961 trouxe pontos importantes em relação à educação, mas devido ao contexto histórico, pouco se foi posto em prática, haja vista o regime militar.

A Constituição Federal (BRASIL, 1998), juntamente com a LDBEN (BRASIL, 1996) e os PNEs (BRASIL, 2001, 2014), deu o pontapé inicial ao se pensar na necessidade da formação do profissional da educação básica, sendo exigida para o exercício do magistério a formação mínima para a atuação como docente em sala de aula.

Em relação ao PNE 2014-2024, percebe-se que esse plano vinha sendo articulado pelo coletivo, apresentando uma política de Estado voltada para a formação e a valorização docente, conforme colocam Sudbrack, Santos e Nogaro (2018):

Poder-se-ia afirmar que o PNE 2014-2024 se apresenta como um plano ousado e um instrumento de luta, haja vista, o pressuposto de que esse PNE, enquanto política de Estado, preconiza as políticas de formação e valorização docente, contemplando discussões e diretrizes que vinham sendo propostas

no meio acadêmico e como anseio da sociedade civil organizada. (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p. 6)

Desse modo, o PNE deu embasamento para a construção, pelos Estados e municípios, dos seus PEEs e dos PMEs, apontando o caminho a ser trilhado. Na subseção seguinte, seguem apontamentos sobre o PEE/PR.

3.5 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ (PEE/PR) 2015-2025

No Paraná, a Lei nº 18.492, de 25 de junho de 2015 (PARANÁ, 2015), aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE) com vigência de 10 anos.

As metas do PEE foram estabelecidas observando-se o Plano Nacional de Educação (PNE) – definido conforme a Lei federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – e segundo diretrizes gerais como as que apontam para a necessidade da superação do analfabetismo; da universalização do atendimento escolar; da superação das desigualdades educacionais – com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; da valorização dos profissionais da educação; bem como da promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade ambiental (FONTANA, 2015, p. 1).

Assim como o PNE, o PEE/PR 2015-2025 busca garantir o direito à educação básica por meio da universalização do ensino obrigatório e a redução das desigualdades, bem como a valorização dos docentes. De acordo com o Observatório de Educação (2022), a

Lei nº 18.492, de 25 de junho de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação do Paraná. Com vigência de dez anos, o PEE diz respeito à garantia do direito à educação básica com qualidade, promovendo garantia do acesso, universalização do ensino obrigatório e ampliação das oportunidades educacionais; redução das desigualdades e promoção de equidade; e valorização dos profissionais da educação. (OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, 2022, p. 1)

A Lei do PEE/PR é composto por 14 artigos, sendo que o Art. 14º revoga a Lei nº 16.049, de 19 de fevereiro de 2009. O PEE/PR, em sua meta 18, apresenta as seguintes estratégias:

18.1. Prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação do estado do Paraná, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional,

inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu, ao longo do período de vigência deste Plano.

18.2. Estruturar as redes públicas de Educação Básica de modo que 85%, no mínimo, de profissionais do magistério e 65%, no mínimo, de profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo.

18.3. Assegurar, na rede pública de Educação Básica, um sistema de avaliação dos profissionais em estágio probatório, a fim de fundamentar a decisão pela efetivação no cargo. (PARANÁ, 2015, p. 92).

O PEE/PR aborda estratégias voltadas à carreira principalmente dos profissionais do magistério vinculados a esse órgão administrativo, ou seja, professores da rede estadual, cabendo a cada município especificar as metas para a sua esfera de atuação.

O PEE/PR também traz como anexo as 20 metas e as estratégias e objetivos estabelecidos para cada uma, em consonância com as expectativas do próprio Estado (PARANÁ, 2015).

Com relação ao Plano Estadual de Educação, o Governo do Estado do Paraná disponibiliza uma página (<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/>), na qual apresenta como está ocorrendo o processo de construção coletiva do referido plano. Nessa página, também se encontra disponível a série de estudos temáticos preliminares resultantes de seminários realizados pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), e pelos Núcleos Regionais de Educação (NREs) (DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2022).

A partir do relatório avaliativo do período de 2015 a 2019, em relação ao PEE, a SEED apresenta como grandes desafios para a gestão 2019-2022 as seguintes ações:

- Aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) passando a obter, em 2021, os primeiros índices do Brasil, no Ensino Médio e Anos Finais do Ensino Fundamental, em 2021;
- Aumentar o número de estudantes da rede pública estadual de educação;
- Valorizar o corpo docente, a fim de tornar a profissão uma das mais valorizadas do Estado;
- Fortalecer a colaboração com os municípios com o objetivo de que as redes municipais de educação do Paraná sejam referência no País;
- Ampliar a oferta de cursos técnicos profissionalizantes de nível médio;
- Atuar na qualificação dos gestores educacionais compreendidos os diretores das instituições de ensino; chefes dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), e gestores da Seed;
- Realizar avaliação das políticas educacionais e dos gestores da educação para que os pontos fortes sejam replicados e os pontos fracos sejam desenvolvidos;
- Melhorar a eficiência da rede com a alocação dos recursos humanos, físicos e financeiros, a ocorrer de maneira eficiente, com vistas à otimização de todo o sistema educacional;

- Estabelecer critérios e processos para a seleção de diferentes cargos de liderança da Seed;
- Construir um planejamento de médio e longo prazos;
- Utilizar a tecnologia para o contínuo aperfeiçoamento da gestão da Secretaria e, principalmente, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ambiente escolar (IPARDES, [2020], p. 27.)

Algumas ações supracitadas podem ser replicadas também aos municípios, haja vista ser um *continuum* em relação à educação. Apesar de sistemas diferentes, faz-se necessário também a valorização dos professores do quadro municipal, bem como promover o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas da rede pública. Há uma preocupação com relação ao Ideb, a fim de manter ou melhorar esse índice.

O relatório de monitoramento, documento do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) [2020], descreve ações que já estão sendo realizadas em âmbito estadual no que diz respeito à formação de professores e outros itens. Todavia, nota-se uma descontinuidade das políticas de formação. Depois de 2016, não houve dispensa de professores para a realização de cursos de mestrado ou doutorado, conforme informação disponível no site do Governo do Estado.

Conforme o relatório de monitoramento supracitado, a Secretaria de Estado reconhece a necessidade de se investir na formação continuada dos profissionais da educação, bem como na produção de material didático e na elaboração/melhoria das propostas curriculares do sistema de ensino estadual.

No que diz respeito à educação básica, explicita o estabelecimento de parcerias entre Estado e municípios, em relação às seguintes ações: prova Paraná Fluência; Prova Paraná – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEP); Prova Paraná Mais; Formação de professores – Conexão Professor/2019; assistência técnica anual para os 399 municípios sobre a metodologia para monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação (PME) (IPARDES, [2020]).

Sobre as metas 2 a 11 do PEE/PR 2015-2025, a Seed propõe ações que buscam direcionar as redes estadual e municipal no que diz respeito à avaliação diagnóstica e ao acompanhamento da aprendizagem. Busca, também, a partir do combate ao abandono/evasão escolar, a implementação do currículo e a formação de seus profissionais (IPARDES, [2020]). Esse documento apresenta alguns programas implantados pela rede estadual, descrevendo-os, os quais visam a dirimir a evasão escolar,

propondo ações pedagógicas para retomar as aprendizagens essenciais dos estudantes em defasagens na rede (IPARDES, [2020]).

Apresenta ainda algumas ações que foram destaque entre os anos de 2005 e 2019, dentre elas, a formação de professores, com a oferta de cursos semipresenciais - Conexão Professor/2019. Descreve outros projetos e ações desenvolvidos com base nos programas constantes da Lei Orçamentária Anual (IPARDES, [2020]).

O documento apresenta resultados parciais em relação ao monitoramento do PEE/PR, conforme expõe:

Ressalta-se que os “*Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação – 2015 a 2019*” teve como objetivo apresentar alguns dados produzidos ao longo dos cinco anos de implementação do PEE/PR, sem a intenção de ser conclusivo e fechado. Foram relatadas, neste documento, ações de continuidade e outras inovadoras, finalizadas ou em andamento, dos órgãos do Poder Executivo responsáveis pelas políticas públicas para execução do PEE/PR (IPARDES, [2020], p. 36-37).

A avaliação das ações e o monitoramento do PEE/PR, são ações contínuas, que se estendem conforme o prazo de vigência do referido documento. Em relação às metas 15 a 18, o relatório apresenta os quadros com os indicadores, comparando as metas previstas com as já executadas.

Figura 2 - Meta 15 do PEE

META 15 PNE: Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.											
META 15 PEE: Garantir, em regime de colaboração entre União, Estado e municípios, no prazo de um ano de vigência deste Plano, política estadual de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61, e o art. 62-A da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os profissionais do magistério da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.											
INDICADOR 15A	Proporção de docências da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	82,7%	84,3%	85,9%	87,6%	89,3%	91,0%	92,7%	94,5%	96,3%	98,1%	100,0%
Meta executada	51,7%	54,3%	56,9%	59,1%	63,3%						
INDICADOR 15B	Proporção de docências dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	82,7%	84,3%	85,9%	87,6%	89,3%	91,0%	92,7%	94,5%	96,3%	98,1%	100,0%
Meta executada	70,1%	70,8%	73,1%	73,4%	75,0%						

INDICADOR 15C	Proporção de docências dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	82,7%	84,3%	85,9%	87,6%	89,3%	91,0%	92,7%	94,5%	96,3%	98,1%	100,0%
Meta executada	75,5%	75,7%	77,8%	78,4%	76,8%						
INDICADOR 15D	Proporção de docências do ensino médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	82,7%	84,3%	85,9%	87,6%	89,3%	91,0%	92,7%	94,5%	96,3%	98,1%	100,0%
Meta executada	76,2%	77,2%	80,1%	81,3%	78,7%						
<p>Considerações 2015 e 2016: de acordo com dados do Censo Escolar, houve um crescimento no percentual de professores com graduação em licenciatura para atuar na educação infantil.</p> <p>Indicador 15A: Proporção de docências da educação infantil, com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam. No caso da educação infantil, no período de 2015 a 2016, o Paraná avançou de 51,7% para 54,3% no indicador. Desta forma, apresentando desempenho superior ao da região sul (48,5%) e ao do Brasil (46,6%), no último ano observado. Contudo, em quaisquer casos, muito distante ainda do objetivo da meta.</p> <p>Indicador 15B: Proporção de docências dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam. Com relação aos primeiros anos do ensino fundamental, no período observado, o Paraná apresentou melhoria no indicador de 0,7 p.p.. De 70,1% para 70,8%. A média da região sul chegou a 69,1% e a brasileira em 59,0%. Embora tenha existido progresso, mantendo-se a mesma intensidade de investimentos para possibilitar o cumprimento da meta.</p> <p>Indicador 15C: Proporção de docências dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam. No que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental, esta etapa da educação o Paraná partiu de um bom patamar em 2015. Contava na época com 75,5% dos professores com formação adequada. Em 2016, o indicador chegou a 75,7%. A média da região Sul ficou em 65,2% e a média nacional em 50,9%. Aqui também se percebe a necessidade de intensificação de esforços para se viabilizar a execução plena da meta.</p> <p>Indicador 15D: Proporção de docências do ensino médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam. No que tange ao ensino médio, essa etapa foi a que o Paraná apresentou o maior incremento: 7 p.p.. Com isso, em 2016, o ensino médio, dentre as etapas de ensino, possuía no Estado a maior proporção de professores com formação adequada: 77,2%. Desempenho bastante superior as médias da região sul (69,7%) e do país (60,4%). Ainda assim, o ritmo mostra-se insuficiente para que a meta seja cumprida no intervalo de tempo determinado pelo PEE.</p> <p>Considerações 2017 e 2018: o relatório Linha de Base INEP/MEC, (2016), de Monitoramento das Metas do PNE apresentou apenas um indicador não comparável aos 4 indicadores apresentados no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento do PNE (2018). Optou-se por ajustar tais indicadores a partir de 2017, para melhor monitoramento dos dados, seguindo-se os critérios nacionais, com base nos dados do Relatório de Adequação da Formação Docente (AFD) produzido pelo INEP, por ano, desde 2017. Foram considerados professores da educação infantil, ensino fundamental - anos iniciais e anos finais, e ensino médio, de acordo com os indicadores produzidos para esta Meta.</p> <p>Considerações 2019: com base nos dados do Relatório de Adequação da Formação Docente (AFD) produzido pelo INEP, por ano, desde 2017. Foram considerados professores da educação infantil, ensino fundamental - anos iniciais e anos finais, e ensino médio, de acordo com os indicadores produzidos para esta Meta. O Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do PNE também apresenta as informações atualizadas conforme o Relatório de Adequação da Formação Docente / INEP (2013-2019).</p> <p>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. Meta prevista baseia-se no PEE em um único indicador agregado de todas as etapas de ensino, a saber, Linha de Base 2016: Proporção de docências com professores que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento que lecionam na educação básica</p>											

Fonte: IPARDES/ Relatório de Monitoramento [2022]

Abaixo das metas há uma explanação sobre cada um dos indicadores dos seus indicadores, demonstrando que houve um crescimento em relação à formação superior dos profissionais docentes entre 2015 e 2019. Essa constatação demonstra que os municípios estão procurando se adequar às leis vigentes, buscando incentivar a formação em nível superior dos professores da educação básica.

Figura 3 - Meta 16 do PEE

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, demandas 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.											
INDICADOR 16A	<i>Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu</i>										
	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 16B	<i>Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada</i>										
	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%						
Considerações 2018: Cálculo com base na Sinopse Estatística da Educação Básica.											
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: IPARDES/ Relatório de Monitoramento [2022]

Com relação à meta 16, proposta pelo Estado, nota-se que o índice adotado foi de 70% dos profissionais em nível de pós-graduação, 20% a mais que o proposto pela meta do PNE. De acordo com o que se pode observar na Figura 3, o índice de profissionais com formação em nível de pós-graduação e que realizam cursos de formação continuada apresentou um crescimento entre 2015 e 2019. A observar por essa questão, certamente, ao final da vigência do referido PEE, a meta será atingida.

Figura 4 - Meta 17 do PEE

META 17 PNE: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.											
META 17 PEE: Valorizar os profissionais do magistério da rede pública estadual de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio aos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste Plano.											
INDICADOR 17A	<i>Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados com nível superior completo.</i>										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	x	x	x	x	x	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada	84,5%	93,1%	101,3%	93,7%	100,2%						
<p>Considerações 2015 a 2017: atualizado com base no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INEP, 2018). Calculado com base no Suplemento da Educação PNAD Contínua.</p> <p>Considerações 2018:</p> <p>Indicador 17A: Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com nível superior completo. A meta busca alcançar a equiparação salarial de 100%. Segundo o Relatório, a partir de dados da PNAD Contínua (IBGE), no período de 2012 a 2017, o Paraná melhorou seu indicador em 20,1 p.p. O desempenho do Estado estava em 81,2% no ano inicial da série observada e em 101,3% em 2017. Logo, de acordo com os critérios colocados pelo indicador, o Paraná encontra-se atualmente com a meta cumprida.</p> <p>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. De acordo com o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, o Paraná, em 2019, foi o único estado da região Sul a atingir a Meta 17 prevista para ser atingida em 2020. Obs.: considera-se no denominador profissionais assalariados com nível superior completo independentemente da ocupação que exercem.</p>											

Fonte: IPARDES/ Relatório de Monitoramento [2022]

Pelo exposto na Figura 4, referente à meta 17, nota-se que no ano de 2019 o Estado do Paraná conseguiu equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério com os demais profissionais com o mesmo nível de escolaridade. Será necessário manter esse rendimento dos profissionais, atualizando conforme ocorre com os demais profissionais que apresentam o mesmo nível de escolaridade.

Figura 5 - Meta 18 do PEE

META 18 PNE: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.											
META 18 PEE: Assegurar, no prazo de dois anos, aprovação e/ou adequação de planos de carreira para profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o Piso Salarial Profissional Nacional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do Art. 206 da Constituição Federal.											
INDICADOR 18A	<i>Existência de Plano de Carreira e Remuneração (PCR) para profissionais da Educação Básica na Rede Pública Estadual de Educação do Paraná.</i>										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada	x	x	x	SIM	X						

INDICADOR 18B	Existência do limite máximo de ¼ da carga horária para atividades de interação com os educandos na Educação Básica na Rede Pública Estadual de Educação do Paraná.										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada	x	x	x	SIM	X						
INDICADOR 18C	Cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional para o magistério público estadual da Educação Básica na Rede Pública Estadual de Educação do Paraná.										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada	x	x	x	-	x						
INDICADOR 18D	Existência de Plano de Carreira e Remuneração (PCR) dos profissionais da educação que não integram o magistério estadual.										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada	x	x	x	SIM	x						
INDICADOR 18E	Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais do magistério										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2024
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada	x	x	x	99,7%	x						
INDICADOR 18F	Percentual de municípios que preveem limite máximo de 2/3 da carga horária para atividade de interação com os educandos										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2024
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada	x	x	x	75,4%	x						
INDICADOR 18G	Percentual de municípios que atendem ao PSNP										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2024
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada	x	x	x	83,0%	x						
INDICADOR 18H	Percentual de Plano de Carreira e Remuneração (PCR) dos profissionais da educação que não o magistério municipal.										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2024
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada	x	x	x	43,6%	x						

FONTES: Pesquisa de Informações Básicas Estaduais (Estadic) - (IBGE, 2018); Pesquisa de Informação Básica Municipal (Munic) - IBGE, 2018); Censo da Educação Básica (2019).

OBSERVAÇÕES 2018: ESTADO: De acordo com o Relatório do 2º Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018 (INEP, 2018), foram levantados os dados sobre Plano de Carreira e Remuneração (PCR), Piso Salarial Nacional Profissional (PSNP) e limite máximo de ¼ da carga horária para atividades de interação com os educandos, a partir das bases de dados: Pesquisa de Informações Básicas Estaduais (Estadic), aplicada em 26 estados e no Distrito Federal, e a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic), ambas referentes a 2014 e realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

MUNICÍPIOS: Considerando ainda o Relatório do 2º Ciclo, para os 399 municípios paranaenses, o levantamento apresentado não separa por Estado, o que permite analisar nacionalmente os percentuais dos 5.570 municípios. Porém, analisando-se os resultados da MUNIC 2014 e 2018, o Paraná apresentou os seguintes resultados: 2014, 94,7% dos municípios possuíam PCR nas suas redes de Educação Básica (indicador 18D), totalizando 378 municípios. De acordo com os resultados da MUNIC 2018, houve um aumento de 5% sobre o total de municípios com PCR, totalizando 99,7%, sendo apenas 1 município sem PCR, correspondendo a 0,3%. Quanto ao indicador 18E os dados sobre limite máximo de ¼ da carga horária para atividades de interação com os educandos, em 2018, 301 municípios cumprem este quesito, correspondendo a 75,4%. O percentual de municípios paranaenses que atendem ao PSNP (indicador 18F), a informação é de que 82,9%, ou seja, 331 municípios possuem piso salarial de acordo com a legislação nacional, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 para os profissionais do magistério público da educação básica. Observa-se que somente o indicador 18A apresenta dados do Ensino Superior, ficando incompletas as informações para os demais quesitos neste nível de ensino.

Considerações 2020: de acordo com o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do PNE, a Rede Pública de Educação Básica do Paraná não atende ao indicador 18C, referente ao pagamento do Piso Salarial Nacional Profissional (PSNP). Neste relatório foi incorporada a rede Federal ao Estado e aos Municípios. Quanto aos municípios, as metas ainda não foram atingidas. Houve incorporação de dois indicadores incluindo os profissionais não docentes que atuam na educação. Para o Estado, ficaram os indicadores 18A até 18D, e os indicadores 18E até o 18H correspondem aos municípios, não havendo alteração do conteúdo dos indicadores relacionados no Relatório do 2º Ciclo. Atualizado com base no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2020), divulgado pelo INEP em 02/07/2020.

A meta 18 diz respeito à adequação do plano de carreira para os profissionais da educação básica. Na Figura 5 se observa que no ano de 2018 foi instituído o Plano de Carreira para os professores do Estado. O previsto era que no prazo de dois anos, a partir da aprovação do plano, todos os municípios se adequassem às exigências legais. Porém, não foram todos os municípios do Estado que conseguiram instituir seus planos de carreira para os profissionais de educação básica, bem como a questão da hora atividade e instituição do piso nacional, conforme se observa na Figura 5.

O PNE e o PEE/PR contribuíram para a construção dos Planos Municipais de Educação (PMEs), possibilitando, a partir do exposto, refletir sobre a própria realidade a fim de discutir com a coletividade metas e estratégias possíveis de se atingir em seu prazo de vigência (10 anos a contar de sua aprovação).

Dando continuidade aos estudos, segue o PME/Lapa-PR, bem como se apresenta o contexto geral em que o município está circunscrito em relação aos aspectos geográficos, econômicos e históricos.

4 O MUNICÍPIO DA LAPA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR A PARTIR DO PME (2015-2024)

Esta seção aborda a formação docente no município da Lapa - PR a partir do exposto no PME 2015-2014, mais especificamente relacionado às metas 15, 16, 17 e 18. Apresenta também uma caracterização do município da Lapa – PR, a partir de um estudo bibliográfico.

Para a produção desta seção e subseções, utiliza-se a pesquisa bibliográfica, bem como a documental para dar aporte à construção da escrita. Não é uma tarefa fácil a formulação de leis que abordem propostas flexíveis e que propiciem uma estruturação da educação em todo o país, haja vista a grande extensão territorial e as especificidades de cada região. Muito se caminhou, mas ainda é necessário cada vez mais pensar em uma educação pautada para a formação do cidadão de seu tempo, levando em consideração a ética, a criticidade e a construção da autonomia, a fim de construir uma educação emancipatória (BARUFFI, 2021). Conforme Caldas (2008)

Para um município ser capaz de criar e gerenciar Políticas Públicas de qualidade é necessário, além dos recursos financeiros, planejamento de longo prazo. Ou seja, é importante que os atores políticos definam um objetivo e o melhor caminho para alcançá-lo. Isso facilitará a elaboração e execução das políticas, bem como permitirá uma integração entre elas, evitando ações contraditórias por parte da administração. (CALDAS, 2008, p. 30)

São os atores políticos³⁸, juntamente com os servidores públicos e setores da sociedade civil organizada, os responsáveis pela construção do processo de planejamento de longo prazo. É preciso que haja diálogo envolvendo todos os setores para assim garantir efetividade das ações (CALDAS, 2008). Com isso, o PME não deixa de ser um planejamento em longo prazo, com estratégias e metas estruturadas para a efetivação de suas ações junto ao município, as quais passam por monitoramento e avaliações periódicas para reajustes, se necessário.

Nas seções anteriores, abordou-se o histórico da formação de professores e a legislação, bem como os seus desdobramentos no que se refere à formação de pro-

³⁸ “No processo de discussão, criação e execução das Políticas Públicas, encontramos basicamente dois tipos de atores: os ‘estatais’ (oriundos do Governo ou do Estado) e os ‘privados’ (oriundos da Sociedade Civil). Os atores estatais são aqueles que exercem funções públicas no Estado, tendo sido eleitos pela sociedade para um cargo por tempo determinado (os políticos), ou atuando de forma permanente, como os servidores públicos (que operam a burocracia)” (CALDAS, 2008, p. 8).

fessores, a qual tem abrangência nacional e também se reflete nas políticas educacionais dos municípios. Para isso, são necessários recursos e planejamento possibilitado ao município, embasado na legislação nacional, propor as suas próprias legislações, buscando atender às suas demandas.

Conforme explicita Caldas (2008), “os instrumentos de planejamento municipal são variados. Dentre eles, podemos citar o Plano Diretor, o Plano Plurianual, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei de Orçamento, os quais são instrumentos de “Políticas Públicas” (CALDAS, 2008, p. 31). Assim, é preciso que haja por parte da população e da classe de professores o conhecimento necessário sobre essas leis para que possam exigir ações do poder público que se revertam na melhoria da educação pública.

Portanto, esta seção apresenta o PME 2015-2014, do município da Lapa (PR), buscando estabelecer relações com a formação de professores da rede pública municipal de ensino. Para tanto, iniciar-se-á com a identificação do município, apresentando o seu contexto socioeconômico, cultural e histórico.

Figura 6 - Localização do município de Lapa, no Paraná



Fonte: IPARDES (2022)

O município da Lapa, localizado na região sul do Paraná (Figura 1), ocupa a 7ª posição em extensão territorial, possuindo uma área de 2.098,442km². Se encontra a uma distância de 72,10km da capital (Curitiba). Está a uma altitude de 921 metros acima do nível do mar, localizado na latitude 25°45'54" S e longitude 49°43'07" W.

Possui três distritos administrativos, sendo eles: Lapa, Água Azul e Mariental, pertencentes à comarca da Lapa-PR (IPARDES, 2022).

O município teve origem com os tropeiros, sendo desmembrado de Curitiba em 13 de junho de 1872. Em viagem entre o Rio Grande do Sul e Sorocaba, conhecido como caminho de Viamão ou Caminho das Tropas, os tropeiros, homens responsáveis pelo comércio animal do país, faziam pouso no município. Os primeiros moradores, buscando dar suporte a esses viajantes, ofereciam atividades de apoio, dedicando-se também à agropecuária.

No ano de 1894, o município participou ativamente da Revolução Federalista, que marcou a história da cidade e ficou conhecido como o Cerco da Lapa. O dia 9 de fevereiro foi instituído como Dia Nacional do Cerco da Lapa³⁹, cujo episódio, marcado por fatos heroicos e intensas batalhas, vitimou muitos moradores locais, mas que garantiu a República para o país. Em relação ao aspecto cultural,

A Lapa tem o primeiro conjunto arquitetônico tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) no Paraná e os seguintes bens tombados individualmente: Igreja Matriz de Santo Antônio, Casa de Câmara e Cadeia, Theatro São João, casa onde faleceu o Coronel Gomes Carneiro, Casa Lacerda, Casa Vermelha e Casa da Memória. A área tombada abrange 14 quarteirões, com 235 lotes de formatos e dimensões bastante diversificados, que somam 23,41 hectares. (...) Sua beleza arquitetônica vem sendo utilizada como cenário para comerciais de TV, documentários (a exemplo de "Amor em Tempos de Guerra") e filmes de curta e longa-metragem ("Ca-fundó", "O Preço da Paz", "Vítimas da Vitória", "Paisagem de Meninos"). Também é o local onde se realiza o Festival de Cinema desde 2006. (LAPA, 2022, s.p.).

No ano de 2002, pela Lei nº 13.512, de 21 de janeiro de 2022, o município passou a incorporar a Região Metropolitana de Curitiba (RMC), sendo esta em extensão a segunda maior região metropolitana do país.

O clima do município é subtropical/mesotérmico branco, apresentando verões quentes e invernos com geadas intensas. Sua vegetação é remanescente de Mata Atlântica e de Araucárias, restando pouco da cobertura vegetal nativa, com predominância na região dos Campos Gerais (LAPA, 2015).

³⁹ No fim do ano de 2017, o então presidente Michel Temer sancionou a Lei nº 13.570/2017, instituindo a data de 9 de fevereiro como Dia Nacional do Cerco da Lapa. Essa lei ressalta a importância da cidade para a República, pois dá ênfase a um dos momentos mais relevantes vivenciados pelos lapeanos, carregado de história, bravura, singularidade e valor. Disponível em: <https://www.lapa.pr.leg.br/institucional/noticias/127-anos-do-cerco-da-lapa#:~:text=No%20final%20do%20ano%20de,Nacional%20do%20Cerco%20da%20Lapa>. Acesso em: 17 nov. 2022.

No município, destacam-se, dentre outras, as seguintes atividades econômicas: agropecuária, produção florestal, pesca, aquicultura, acompanhadas de atividades industriais, comerciais e de prestação de serviço (IPARDES, 2022) O turismo rural é uma atividade que vem sendo explorada no município. O Parque do Monge, local antes de intenso turismo religioso, a partir de 2009 foi fechado para revitalização. Quando aberto novamente ao público, perde um pouco de sua identidade devido às proibições estabelecidas. A cidade teve uma queda significativa em relação ao turismo religioso o que influenciou no comércio local. Desde que passou por revitalização, alguns dos atrativos do parque foram proibidos (não foi mais permitida a instalação de lanchonetes no local) (CANAL DA CIDADE, 2022).

De acordo com as informações do IPARDES (2022), a densidade demográfica do município é de 23,18 hab/km²; seu grau de urbanização é de 60,58%, apresenta um Índice e Desenvolvimento Humano (IDHM) de 0,706 e conta com uma população estimada em 48.651 habitantes (em 2021). De acordo com o censo de 2010, havia no município 27.222 moradores na zona urbana e 17.710 moradores na zona rural (IPARDES, 2022). Nota-se que a maior parte da população se concentra na área urbana do município. Isso se deve a vários fatores, entre eles, o emprego, o acesso ao comércio, a infraestrutura da cidade e o acesso a instituições de ensino superior, por exemplo.

No município, a taxa de analfabetismo se encontra num patamar de 30,41% da população a partir dos 15 anos de idade, sendo mais significativa na faixa etária de 50 anos para mais (IPARDES, 2022). Pode-se intuir que, para essa parcela da população, a educação formal não se fez tão necessária, não sendo tão significativa em suas vidas. Obviamente que outras questões contribuíram para a composição dessa taxa de analfabetismo e foram responsáveis por essa seleção, como a necessidade de se trabalhar desde cedo, dificuldades para frequentar a escola formal, exclusão social, dentre os fatores econômicos e sociais que determinaram ou impuseram as escolhas desses indivíduos.

4.1 A EDUCAÇÃO E SEUS DESAFIOS NO MUNICÍPIO DE LAPA-PR

A educação é um direito garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e tem por objetivo o desenvolvimento integral do ser humano (potencialidades, habilidades, competências) mediante processo de ensino e aprendizagem. Constitui-se uma

prática social que ocorre na sociedade como um todo, nas relações existentes, não se restringindo assim à transmissão de conhecimento. A educação intenciona o desenvolvimento da autonomia e da criticidade do sujeito, corroborando o aprimoramento de suas habilidades, competências e potencialidades. A educação pode ser formal, quando há a intencionalidade, ou informal, quando ocorre sem estar em um espaço determinado para isso, como em outros espaços públicos, por meio da interação entre os sujeitos. Ela é concebida como um sistema uno de aprendizagem, o qual está atrelado às normatizações escolar, familiar e da própria sociedade (BRASIL ESCOLA, 2022).

Quando se pensa em educação, depara-se com concepções e perspectivas diversas, as quais induzem à prática docente e se fazem presentes na sociedade. Nas instituições educativas, as práticas sociais e culturais se fazem presentes e nelas interferem e sofrem interferências. Para tanto, faz-se necessária a tomada de consciência das ações e movimentos que acontecem na instituição educativa, estabelecendo assim concepções reguladoras para o desenvolvimento do processo educativo, pois é preciso que a educação formal tenha um norte, uma concepção que a alicerce em suas instituições formais (LAPA, 2015).

[...] a função docente implica um sujeito com objetivo, mediação e disposição para a alteridade, para o encontro de singularidades, seu conhecimento é dinâmico e não pode ser reduzido. Apenas o sujeito receptivo a experiência terá a capacidade de formação ou transformação (LAPA, 2015, p. 31).

A prática educativa gera experiências diversas, pois apesar de repetitiva não se restringe à singularidade, mas apresenta novo leque de conhecimentos, abrindo-se para o desconhecido. E assim, “ao refletir sobre a educação [...] parte-se da compreensão que os sujeitos que participam da educação formal não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo e sejam/estejam sujeitos a/da transformação” (LAPA, 2015, p. 31).

A educação municipal “acredita no ser humano e na sua capacidade de aprender e reler o mundo” (LAPA, 2015, p. 32). Está voltada para o processo humanitarista e altruísta, que leva em consideração as subjetividades dos sujeitos nas suas relações e na construção da aprendizagem, buscando nas diferenças/diversidades instituir o respeito e os valores morais e éticos (LAPA, 2015).

Voltando um pouco no tempo, até meados dos anos de 1970 e fim dos anos de 1980, a atuação de professores, no município da Lapa-PR, não foi diferente da realidade já constatada neste estudo, em seções anteriores, pois havia a atuação de professores leigos. Isso também se deu devido às próprias características do município – grande extensão territorial e a dificuldade de acesso às áreas rurais. Portanto, a atuação de professores leigos foi muito importante para a formação escolar de diversos cidadãos do município, moradores distantes do centro urbano, os quais não tinham acesso às escolas urbanas e também impossibilitava o acesso de professores formados a essas regiões pelas questões já postas. Eram, na maioria, pessoas da própria comunidade que exerciam a atividade docente.

Devido às reformas educacionais, foi ofertado pelo governo o curso para a formação dos professores leigos, buscando propiciar o aperfeiçoamento. Um dos projetos adotados foi o Projeto Habilitação de Professores Não-Titulados (HAPRONT), que tinha por objetivo “habilitar professores leigos em exercício nas quatro primeiras séries do 1º grau, através de módulos instrucionais ajustados às realidades de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1979, p. 23). Conforme Souza, Pereira e Fontana (2020) apontam

A formação do professor em serviço foi sempre e ainda é um desafio a ser pensado. O Projeto Logos II foi um programa de formação de professores entre outros, no Paraná foi implementado concomitantemente com o Projeto HAPRONT (Habilitação de Professor Não Titulado), aprovado no final da década de 1970. O propósito era aprimorar a qualidade dos profissionais. (SOUZA; PEREIRA; FONTANA, 2020, p. 1.371)

Naquele contexto histórico, havia um grande número de escolas rurais no município. Nos anos de 1980 e 1990, os professores formados que se dispunham a trabalhar nessas localidades precisavam morar/residir em casas de família daquela comunidade para poder lecionar, por não haver transporte, como se tem atualmente. Com o avanço da tecnologia e as melhorias de condições logísticas e de transporte, no fim dos anos de 1990 prevaleciam professores formados. Apenas nas comunidades mais longínquas do centro urbano permaneciam lecionando os professores leigos (não-titulados). Nesse período (anos de 1980 a 1990) teve início o processo de nucleação e várias escolas rurais foram agrupadas em lugares mais estratégicos, onde era possível chegar o transporte escolar. Os estudantes das escolas menores eram aco-

modados em escolas maiores e mais estruturadas, com acesso mais fácil, e que contavam geralmente com classes seriadas, com direção e merendeira. Para que os estudantes pudessem chegar até as respectivas escolas, instituiu-se o transporte escolar público como forma de garantir o acesso e a permanência no ambiente escolar.

De acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), a educação brasileira está dividida em dois níveis (Educação Básica e Ensino Superior) (BRASIL, 1996). A educação básica, de caráter obrigatório, compreende as etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo regulamentada pela LDBEN (BRASIL, 1996). É de responsabilidade do município a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio são de responsabilidade do Governo estadual.

As modalidades da educação brasileira perpassam todos os níveis da educação nacional. São elas, de acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996): Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação a distância (EaD).

A Educação Infantil, a qual se constitui a primeira etapa da educação básica, tem por objetivo promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos. A partir de 2016 se instituiu a obrigatoriedade da matrícula da criança de quatro anos na pré-escola (Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013). De 2013 até 2016, houve um período de adaptação tanto para os pais quanto para as instituições, conforme segue:

As crianças brasileiras devem ser matriculadas na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Para atender essa obrigatoriedade — a matrícula cabe aos pais e responsáveis —, as redes municipais e estaduais de ensino têm até 2016 para se adequar e acolher alunos de 4 a 17 anos. O fornecimento de transporte, alimentação e material didático também será estendido a todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2013, s.p.).

No município também houve a necessidade de se adequar à lei supracitada para que se pudesse atender à demanda existente em creches e pré-escolas. Nas escolas do campo, houve a necessidade de juntar os estudantes, formando turmas multianos (multisseriadas). Isso ocorreu devido ao número reduzido de crianças para formar turmas separadas. Nas escolas, as turmas do Infantil IV (pré I) e do Infantil V (pré II) são atendidas em meio período.

O Ensino Fundamental, Anos Iniciais (1º ao 5º ano), é ofertado em todas as escolas da zona urbana e rural. No ano de 2006, ocorreu a ampliação de oito para nove anos, a ser efetivada até o ano de 2008, necessitando nova adaptação das escolas para o acolhimento desses estudantes.

De acordo com o exposto pelo MEC no documento “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos”, “o objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL, 2006, p. 14).

O Parecer CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, estabelecendo os fundamentos, os princípios e outras informações pertinentes para o atendimento das crianças de 6 a 14 anos no Ensino Fundamental. Apresenta as especificidades referentes às modalidades do ensino, as quais devem ser respeitadas em suas diversidades, a saber: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Especial, Educação Básica do Campo, Educação a Distância, Educação Escolar e Indígena e Educação Escolar Quilombola (LAPA, 2015, p. 39).

Figura 7 – Matrículas na educação básica

EDUCAÇÃO BÁSICA					
MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A MODALIDADE DE ENSINO E A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2021					
MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Educação infantil	-	-	1.647	101	1.808
Creche	-	-	574	123	697
Pré-escolar	-	-	1.073	38	1.111
Ensino fundamental	-	2.328	2.900	247	5.475
Ensino médio	-	1.575	-	59	1.734
Educação profissional	-	658	-	-	658
Educação especial - classes exclusivas	-	-	26	123	149
Educação de jovens e adultos (EJA)	-	387	25	95	507
Ensino fundamental	-	146	25	95	266
Ensino médio	-	241	-	-	241
TOTAL	-	4.474	4.572	582	9.608

FONTE: MEC/INEP

NOTA: O soma das parcelas pode divergir do total do Estado em razão de que um aluno pode estar matriculado em mais de uma modalidade de ensino, conforme a Síntese Estatística da Educação Básica, divulgada pela fonte (INEP).

Fonte: IPARDES (2022)

De acordo com a Figura 7, nota-se que no ano de 2021 houve 4.572 matrículas na rede municipal, distribuídas entre Educação Infantil, creche, Pré-escola, Ensino Fundamental e nas modalidades da Educação Especial e EJA. A demanda maior de matrículas se encontra no Ensino Fundamental (Anos Iniciais).

No ano de 2022, em relação à educação, o município da Lapa-PR conta com 10 escolas na zona urbana e 12 escolas localizadas na zona rural, totalizando 22 escolas municipais, as quais atendem em regime presencial a Educação Infantil (infantil IV e V) e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Todas as escolas municipais têm autorização de funcionamento para a oferta da etapa da Educação Infantil. A Escola M. Eloáh D. Rychwa (EIEF) também oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) referente aos Anos Iniciais. Duas das escolas municipais contam com a oferta de Classe especial na cidade e uma no campo.

Quadro 9 - Relação das escolas municipais

ESCOLAS LOCALIZADAS NA ZONA URBANA	
1.	Escola M. Abigail Cortes – EIEF
2.	Escola M. Dr. Manoel Pedro – EIEF
3.	Escola M. Emília Ferreira do Amaral – EIEF
4.	Escola M. Lauro Moreira Montenegro – EIEF
5.	Escola M. Pedro Fávoro Cavalin – EIEF
6.	Escola M. Pedro Passos Leoni – EIEF (oferta classe especial)
7.	Escola M. Professor David da Silva Carneiro – EIEF
8.	Escola M. Professora Eloáh D’ámico Rychwa – EIEF
9.	Escola M. Professora Sybilla Wille de Lacerda – EIEF
10.	Escola M. Serafim Ferreira do Amaral – EIEF (oferta classe especial)
RELAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO LOCALIZADAS NA ZONA RURAL	
1.	E.M.C. Brasilino Ferreira de Almeida – EIEF
2.	E.M.C. contestado – EIEF
3.	E.M.C. Deputado João Leopoldo Jacomel – EIEF
4.	E.M.C. Dr. Aloisio Leoni - EIEF (oferta Classe especial)
5.	E.M.C. Gustavo Kuss – EIEF
6.	E.M.C. Irmã Santa Rita – EIEF
7.	E.M.C. Marechal Candido Rondon – EIEF
8.	E.M.C. Martin Afonso de Souza – EIEF
9.	E.M.C. Martin Hammerschmidt – EIEF
10.	E.M.C. Nossa Senhora de Lourdes – EIEF
11.	E.M.C. Padre Feijó – EIEF
12.	E.M.C. São Miguel – EIEF

Fonte: Setor de Documentação Escolar Lapa (2022)

Com relação à oferta de Educação Infantil – creche, há oito Centros Municipais de Educação Infantil localizados na zona urbana, tendo mais um conveniado com o município. Até o momento, não há o atendimento em creche na zona rural do município, estando prevista a construção de uma unidade para os próximos anos em uma das localidades de maior vulnerabilidade social. O quadro 10 – Relação dos CMEIS, apresenta a relação dos Cmeis do município da Lapa (PR), os quais estão localizadas na zona urbana, conforme já exposto anteriormente.

Quadro 10 - Relação dos CMEIS

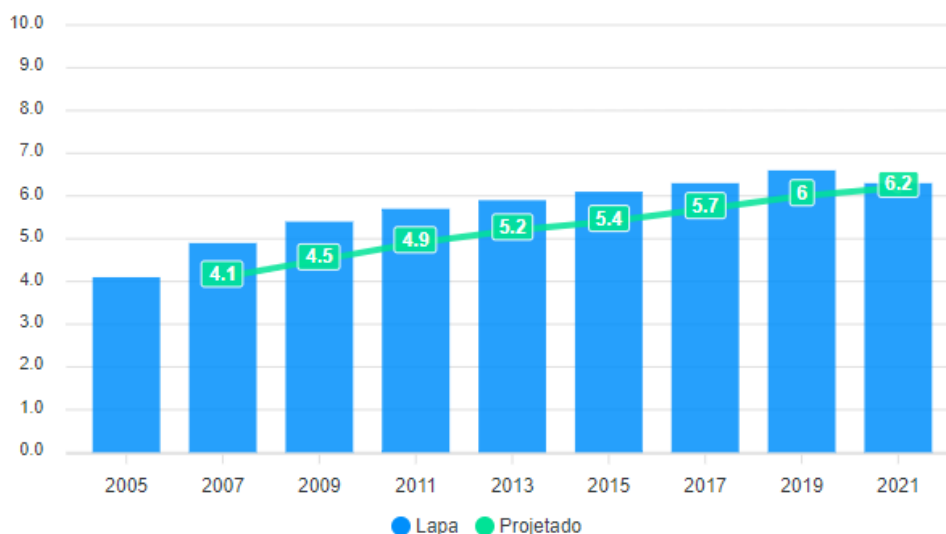
CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
1	CMEI BERNARDO VON MULLER BERNECK
2	CMEI CATARINA KECHER RAMOS
3	CMEI IRMÃ LÍDIA
4	CMEI IRMÃ RUTH
5	CMEI LIA TEREZA CAMPANHOLO MENDES
6	CMEI MARIA DE LOURDES FERRAZ LEONARDI
7	CMEI PEDRO MACIEL MAGALHÃES
8	CMEI CASA DA CRIANÇA "JOSÉ LACERDA
-	CMEI LAR SÃO VICENTE DE PAULA (conveniada)

Fonte: Setor de Documentação Escolar Lapa (2022)

O município da Lapa-PR obteve a pontuação de 6,3 no IDEB, referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conforme se observa na Figura 8 a seguir, o município já atingiu a meta projetada para o ano de 2021. Em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, sua pontuação ficou em 5,1, e em relação ao Ensino Médio, obteve uma pontuação de 4,6. Observa-se uma ligeira queda do índice conforme aumento da escolaridade da população (IPARDES, 2022). Provavelmente isso ocorre porque o grau de cobrança em relação ao conhecimento vai se ampliando e se complexando, conforme o grau de escolaridade aumenta.

Figura 8 - Evolução do IDEB - Anos Iniciais

Evolução do IDEB



Fonte: qedu (2022)

Manter a meta do Ideb não será uma tarefa fácil para a educação, haja vista a responsabilidade que recai não apenas para o município, mas principalmente para os professores: maior cobrança para que a média não se reduza. O resultado dessa avaliação não deixa de ser uma competição entre as instituições, a qual nem sempre reflete, de fato, a sua realidade, pois, em muitos casos, a nota é atingida por meio de treinamento ostensivo (aplicações de provas nos moldes da Prova Brasil).

Conforme dados trazidos pelo IPARDES (2022), na Figura 9 a seguir, no ano de 2021 havia 254 professores atuando na rede municipal de ensino, que oferta Educação Infantil (creche e pré-escola), Anos Iniciais do Ensino Fundamental e classe especial (educação especial), atendendo a um público de zero a 15 anos (classe especial). Oferta também a modalidade EJA referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 9 – Docentes da educação básica

DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A MODALIDADE DE ENSINO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2021					
MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Educação infantil	-	-	108	19	127
Creche	-	-	37	14	51
Pré-escolar	-	-	71	6	77
Ensino fundamental	-	148	170	40	342
Ensino médio	-	141	-	22	159
Educação profissional	-	63	-	-	63
Educação especial - classes exclusivas	-	-	6	15	20
Educação de jovens e adultos (EJA)	-	33	2	8	43
Ensino fundamental	-	19	2	8	29
Ensino médio	-	21	-	-	21
TOTAL	-	218	254	71	518

FONTE: MEC/INEP
 NOTA: A soma das parcelas pode divergir do total do Estado em razão de que um docente pode trabalhar em mais de uma modalidade ou dependência administrativas, conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica, divulgada pela fonte (INEP).

Fonte: IPARDES (2022)

Analisando os dados, nota-se que eles estão confusos, por mais que na nota da figura esteja uma explicação em relação à divergência que possa ocorrer do total de docentes e da modalidade administrativa. Faltou melhor esclarecimento em relação a como foi feito esse levantamento, haja vista que a soma total não corresponde à soma abaixo das colunas.

A necessidade da formação para os professores da educação básica prevista pelo Art. 62 da LDB (BRASIL, 1996) foi alterada pelo projeto de lei que passou a exigir a formação em nível superior, exceto para a atuação na Educação Infantil, permanecendo a modalidade normal, em nível médio (BRASIL, 2009). A partir do previsto na LDBEN e no PNE/PME, houve a necessidade de se pensar em estratégias que possibilitassem a todos os professores já atuantes a formação na educação superior.

A Constituição Federal, em seu artigo 206, inciso V (BRASIL, 1998, p. 138), expressa a necessidade de se valorizar os profissionais da educação escolar por meio da instituição em lei de planos de carreira para todos os profissionais que ingressaram na rede pública por meio de concurso público. Essa valorização perpassa pela formação continuada e em serviço, além da avaliação periódica de desempenho, cabendo aos municípios cumprir o que se encontra posto.

Sobre a política de formação dos profissionais da educação básica, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, preconiza que essa formação deve estar em consonância com o PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, bem como com os PMEs (BRASIL, 2018).

Doravante o PNE, os Estados, Distrito Federal e os municípios instituíram seus próprios planos, pensando em suas especificidades, buscando a melhoria da educação como um todo de forma coletiva.

Na cidade da Lapa-PR, vários segmentos da sociedade civil foram mobilizados, por meio de sua representatividade, para discutir a educação, e juntos, elaborar o PME 2015-2024 (LAPA, 2015).

A elaboração do Plano Municipal de Educação envolveu várias fases. As discussões ocorreram por setores, em pequenos grupos. Cada setor ficou responsável por anotar as informações pertinentes àquele grupo. Depois, juntou-se tudo para a discussão e aprovação em assembleia geral (no grande grupo). Essa discussão levou em consideração o exposto no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação, sendo uma compilação de ambos, apenas adaptando-os à realidade do município.

4.2 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2024) E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DA LAPA-PR

A partir do Plano Nacional de Educação e do Plano Estadual de Educação/PR, cada município adaptou as metas e estratégias de acordo com a sua realidade. A construção do PME de 2015-2024 no município da Lapa-PR envolveu a discussão de várias entidades representativas da sociedade civil organizada e do setor público. Foram realizadas reuniões periódicas para a discussão e a elaboração do referido documento ao final. Foi um processo longo e árduo, o qual ocorreu de forma democrática, aberta à participação da sociedade civil (Anexo 2).

Na época, a pesquisadora participou da construção do PME porque fazia parte da equipe da SME. Porém, não ficou com documentos referentes às ações do plano, como atas, ofícios, bilhetes, avisos etc. Buscando dar materialidade à pesquisa, foi solicitado à atual gestão o acesso aos dados referentes à confecção do PME. A pesquisadora foi muito bem recebida pela atual gestão, todavia foi informado que não

havia os dados referentes à construção do PME, como documentos que comprovassem como se procedeu a dinâmica da criação do PME no município. Foi conseguido acesso ao documento referente ao pregão – edital nº 019/2015 e aos relatórios de monitoramento e avaliação, a partir do ano de 2017 em diante. Desse modo, no que se refere à confecção do PME, são relatos vivenciados (recordações) dos momentos em que a pesquisadora participava de sua elaboração, juntamente com os demais colegas que faziam parte da equipe técnica da SME. Foram divulgadas as reuniões sobre o PME no site da Prefeitura, e como o arquivo não foi salvo, não é possível ter acesso a essas informações (links daquela gestão não abrem na atual, os arquivos anteriores foram certamente deletados e substituídos por informações atuais).

Pelo Edital de Pregão Presencial nº 019/2015 - Processo nº 379/2014, ocorrido na data de 5 de fevereiro de 2015, propôs-se a contratação de uma empresa, pessoa jurídica que apresentasse capacidade técnica para prestar serviços em relação à reformulação do PME, atendendo o exposto no artigo 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Essa orientação foi dada à equipe técnica da SME, responsável pela construção do PME, pela empresa vencedora do edital, a qual coordenou os trabalhos até a aprovação final do referido plano, em 2015.

O início dos trabalhos deu com o encaminhamento de ofício com a solicitação para que as entidades de representantes da sociedade civil organizada e outros setores públicos definissem e encaminhassem os nomes dos representantes para a discussão sobre o PME. Esse grupo se subdividiu em grupos menores, e cada um ficou responsável por analisar uma das metas, buscando dados em sites oficiais, quando possível, fazendo o levantamento necessário para averiguar as possibilidades das ações. Algumas reuniões foram feitas em separado para depois serem organizadas as informações obtidas para a discussão em grupos maiores. Primeiramente, cada uma das estratégias e metas eram discutidas em grupos menores, sempre levando em consideração a opinião da maioria, ajustando os dados para a construção do plano municipal.

Posteriormente, essas informações foram reunidas e reorganizadas para dar corporeidade ao Plano Municipal de Educação, o qual foi posto em votação em assembleia geral. Feitos os ajustes necessários, e sendo aprovado em assembleia geral, o PME foi encaminhado à Câmara Municipal para a discussão e aprovação pelos vereadores do município.

A construção do PME ocorreu de forma tranquila, sem dissensos, com a participação de parcela da sociedade civil organizada junto com representantes do setor público – foi feito o possível para aquele momento, haja vista que o prazo entre as discussões e a aprovação do PME foi curto em decorrência do prazo legal para a sua aprovação. As estratégias e metas foram adaptadas para atender às condições do município. As de responsabilidade do Estado permaneceram conforme o PEE/PR, como os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, porque são de competência e responsabilidade daquele órgão governamental.

Observando as atas disponibilizadas a partir de 2017, nota-se que naquele ano foram realizadas ao todo sete reuniões para o monitoramento e avaliação das metas do PME pela nova equipe responsável. A última reunião foi uma audiência pública para aprovação de notas técnicas, no mês de dezembro.

No ano de 2018, consta em ata uma reunião com a equipe técnica e a equipe coordenadora do Plano Municipal de Educação para o monitoramento. Em 2020 ocorreu uma reunião de forma remota. No ano de 2021, consta uma reunião de forma presencial.

No ano de 2022, consta uma reunião com os integrantes para o estudo das metas e elaboração do relatório de avaliação e, no mês de novembro, foi realizada a assembleia geral para aprovação de alteração na meta 5, mudando a redação do texto, que era: final do 3º ano, para o final do 2º ano. Foi exposto o motivo de tal proposta, e em assembleia, foi acatada a mudança, a qual será encaminhada para a Câmara de Vereadores, para fazer a alteração na lei do PME.

4.3 METAS MUNICIPAIS SOBRE A FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Após os devidos esclarecimentos, segue-se para a análise das metas relacionadas com a formação e valorização dos professores, metas 15 a 18.

Para tanto, fez-se o estudo do PME 2015-2024, buscando descrever a partir da realidade o que se observa no atual cenário por meio da percepção das questões postas. A vivência enquanto profissional da rede e a convivência com os professores permite inferir questões que nem sempre são manifestas pelos docentes, mas que se fazem presentes, mesmo que implícitas.

O PME 2015-2024 foi criado pela Lei Municipal nº 3098, de 15 de julho de 2015, alterado pela Lei Municipal nº 3600, de 15 de março de 2019, o qual complementa em seu artigo 2º que o PME é um plano decenal de educação, além de situar o plano e apresentar os seus objetivos (LAPA, 2019).

Cabe ressaltar que as estratégias adotadas para cada meta pelo município foram analisadas pelo coletivo para possível implantação. Portanto, no PME não constam todas as estratégias porque foram adaptadas de acordo com a realidade local, haja vista que o PNE e o PEE são mais abrangentes e tem ações de competência de outros órgãos administrativos.

A seguir, as metas e estratégias municipais que dizem respeito à formação e à valorização do profissional da educação da rede de ensino.

Meta Municipal 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do Art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de Nível Superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias Municipais:

15.1 Fomentar por meio das Instituições de Ensino Superior – IES públicas e particulares cursos de licenciatura na modalidade educação a distância e/ou presencial.

15.2 Estabelecer programas de incentivos aos estudantes egressos para a sequência de estudos nas próprias IES.

15.3 Incentivar e apoiar a oferta de educação superior pública e gratuita voltada prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, visando superar o déficit de formação dos profissionais da educação (LAPA, 2015, p. 107-108).

Nota-se que na redação do texto da meta supracitada faltou adaptar o texto para a PME, ficando com a mesma redação do PNE. Em relação à docência, Mizukami (2013) ressalta que “... a docência é uma profissão complexa e, como as demais profissões, é aprendida”. (MIZUKAMI, 2013, p. 23). Por isso, existe a necessidade da formação. É preciso aprender a ser professor, e isso ocorre inicialmente na formação inicial, se estendendo ao longo da vida por meio das experiências e vivências nas várias instituições e com os colegas de profissão.

Conforme se observa, a seguir, na Figura 10, apenas 10% dos professores, no ano de 2015, possuíam o Ensino Médio. A maioria dos professores, ou seja, 90%, já possui graduação e/ou pós-graduação.

Figura 10 – Formação de professores da rede pública e particular



Fonte: PME 2015-2024 (2015)

Todavia, faz-se necessário incentivar os profissionais que ainda não possuem a formação em graduação para que busquem melhorar a sua qualificação por meio de um curso superior na sua área de atuação para estar em consonância com o que estabelece a lei. Portanto, é preciso levar em consideração a instituição formativa, pois,

[...] um curso de licenciatura para professores dos anos iniciais do ensino fundamental necessita prover o domínio dos saberes disciplinares a serem ensinados; a apropriação de metodologias, procedimentos e modos de ação, em função do trabalho na escola; e uma visão dos contextos em que se dá o ensino, para assegurar sua qualidade (LIBÂNEO, 2013, p. 77).

É imprescindível, portanto, que se verifique a instituição formativa antes de se iniciar um curso de graduação para evitar uma formação aligeirada e que não dê suporte à formação docente frente às suas complexidades no contexto atual.

Assim, em relação à Meta 15, observa-se que os professores da rede municipal da cidade de Lapa-PR, em sua maioria, já possuem graduação, haja vista a exigência para assumir o concurso público (graduação em Pedagogia ou Normal Superior), conforme os últimos editais. Aos professores da rede que não possuíam curso de graduação, foi feita parceria com a FAEL, hoje UNIFAEL (*sic*), instituição privada, e também com instituições de ensino superior públicas que ofertam cursos superiores por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade de educação a distância (EaD) (pelo polo UAB na cidade).

Os Relatórios de Avaliação do PME de 2020 e 2021 apresentam os índices dos indicadores 1 a 3, acrescido do indicador 4. No PNE 2014-2024 aparecem mais estratégias, sendo a quarta relacionada a: “15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos” (BRASIL, 2014, p. 79). Essa estratégia não foi contemplada no PME 2015-2024, mas aparece a porcentagem do indicador no Relatório de Avaliação do PME 2015-2024, conforme se observa na Figura 11.

Figura 11 - Comportamento dos indicadores do período – Meta 15

COMPORTAMENTO DOS INDICADORES DO PERÍODO							
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Indicador 1	75,4%	67,4%	78,4%	81,2%	82,6%	81,4%	86,5%
Indicador 2	81,4%	80,6%	84,5%	84,5%	88,3%	87,9%	88,2%
Indicador 3	65,3%	69,6%	73,8%	75,5%	77,3%	82,5%	78,8%
Indicador 4	68,7%	69,8%	76,4%	78,9%	77,9%	83,6%	84,2%

Fonte: Relatório de Avaliação do PME (2021)

De acordo com os dados apresentados na Figura 11, nota-se que a partir de 2017 houve um aumento no índice percentual dos indicadores 1 e 2, porém, ainda não se atingiu a formação superior para a totalidade dos professores da educação básica. O indicador 3 apresenta um aumento a partir de 2018 e uma queda no ano de 2021. Isso se deve pelos cortes destinados ao financiamento da educação, que fez com que a oferta de cursos pelas Instituições de Ensino Superior fosse reduzida. Conforme o PME 2015-2024 (LAPA, 2015),

A Educação Superior tem como foco a formação de diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, com estímulo a criação cultural e desenvolvimento do espírito científico e crítico, incentivando a pesquisa e a investigação científica por meio do aperfeiçoamento cultural e profissional através de cursos de graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu* e cursos de extensão. (LAPA, 2015, p. 48)

De acordo com o Relatório de Avaliação do PME de 2017, as estratégias 15.2 e 15.3 se encontravam em andamento. No ano de 2018, foi prevista na Lei Orçamentária Anual (LOA) a construção de uma sede própria para o funcionamento do Polo da UAB. Todavia, não houve ação efetiva até o momento sobre a construção do prédio da UAB.

Ainda para o cumprimento da estratégia 15.3, sobre o incentivo e apoio da educação superior pública e gratuita, há a oferta de cursos por universidades públicas no Polo de Apoio Presencial da Lapa – UAB voltados para profissionais da educação e da administração/gestão pública, como curso de Pedagogia, de Administração e pós-graduação na área de gestão pública.

A oferta de cursos de nível superior no Município pela UAB colabora na elevação do nível de escolaridade dos munícipes e dos habitantes de toda região, propiciando melhoria no aprendizado por parte dos discentes, tendo em vista o caráter da UAB ser a formação de docentes. Pontua-se ainda, que o Polo acolhe muitos jovens concluintes do Ensino Médio, acostados no mercado de trabalho do comércio e nas indústrias, sem condições de pagar o Ensino Superior em instituições particulares (LAPA, 2015, p. 49-50).

A educação é um processo que se estende por toda a vida, pois o ser humano está em constante desenvolvimento e aprendizado, seja formal ou informal. Enquanto profissional da educação, a questão de aperfeiçoamento fica mais latente, exigindo estudos para melhor compreender a complexidade atual da sociedade para nela poder intervir de forma crítica, evitando a reprodução de ideologias (im)postas.

Sobre a Educação a Distância (EaD), Schlemmer (2013) comenta que se constitui

[...] em um processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento, de forma que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, pode tornar-se agente de sua aprendizagem devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação que permitam a interatividade, a interação (síncrona e assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo. (SCHLEMMER, 2013, p. 122).

Para ser estudante EaD, é preciso ser protagonista, ter disciplina e organização, pois cabe a ele tornar-se o agente de sua aprendizagem. A LDBEN (BRASIL, 1996) reconhece a importância da EaD para a formação docente, haja vista questões geográficas, onde não há instituições que ofertem o curso de forma presencial, ou por questões econômicas e sociais, dentre outras, que impedem o estudante de frequentar um curso superior de forma totalmente presencial.

Os cursos de licenciatura visam à formação para o exercício da docência na educação básica (VEIGA; SANTOS, 2022). A formação inicial é importante para o profissional da área da educação, porém, ela sozinha, ou seja, a formação inicial, não dá conta dos desafios que surgirão ao longo de sua vida profissional. É o pontapé

inicial de sua carreira, imprescindível para exercer a docência na rede pública, haja vista exigência em lei (conforme já observado anteriormente na LDBEN, Art. 62). De acordo com Brito, Carvalhedo e Lima (2022),

Para efetivar a formação do professor como um profissional autônomo, capaz de mobilizar e produzir conhecimentos para a ensinagem, de buscar soluções de problemas relativos à ação de ensinar e de aprender; a apropriação dos conhecimentos não deve ocorrer de forma passiva ou com base na transmissão e na memorização, a exemplo do paradigma tradicional, mas de forma coletiva e dinâmica. (BRITO; CARVALHEDO; LIMA, 2022, p. 152),

Pensar na formação do professor requer pensar em um currículo que leve em consideração as dimensões humanas, emocionais e profissionais, que possibilite diálogos, reflexões, trocas, pesquisa, aprendizagens relacionadas entre a teoria e a prática (BRITO; CARVALHEDO; LIMA, 2022). É preciso pensar em uma formação permanente, que possibilite reflexões sobre a própria prática formativa.

Meta Municipal 16: formar, em nível de pós-graduação, 75% (setenta e cinco 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.

Estratégias Municipais:

16.1 Viabilizar política de formação continuada, em parceria com o Governo Federal e Estadual, pós-graduação *lato e stricto sensu* para os profissionais da educação.

16.2 Implementar formações específicas da/na área da educação básica em regime de colaboração.

16.3 Fomentar a oferta de cursos específicos para grupos de apoio da Educação Básica por parte das IES públicas ou conveniadas (LAPA, 2015, p. 108-109).

Em relação à meta 16, o que incentiva os profissionais da educação a ir em busca de um curso de especialização é a melhoria em seu salário. Na figura 10, nota-se que 62% dos profissionais da educação já possuem pós-graduação *lato sensu*.

Atualmente, faltam programas e políticas de incentivo por parte dos gestores municipais que apoiem a formação do profissional, principalmente no que diz respeito à pós-graduação, ofertada em parceria com instituições públicas pela UAB, na área da educação, que são poucas. Isso devido a demanda das próprias instituições, que nem sempre conseguem atender a todos os públicos interessados, pois isso requer investimentos, e como se sabe, houve cortes na verba da educação pelo Governo Federal. Essa situação impacta diretamente na oferta de cursos por parte de instituições superiores públicas para os municípios brasileiros em parceria com a UAB.

Por falta de incentivo por parte da gestão municipal, na prática, os profissionais que buscam por especializações *stricto sensu* precisam repor as horas de estudos dentro da semana, sobrecarregando-os muitas vezes pelo cansaço. Há que se inferir que, pela possibilidade de gerar custos ao município, em termos de oferta e incentivo, como licenças ou bolsas de estudo para que os professores possam fazer uma formação *stricto sensu*, bem como posteriormente, o aumento da remuneração desses profissionais, isso ocasiona o silêncio dos gestores em relação a essa formação. Um dos grandes desafios para os profissionais da educação irem em busca de um curso de especialização é a melhoria em seu salário. Muitas vezes, não há esse retorno. Por isso, poucos profissionais procuram por esse tipo de formação/estudos, porque há penalizações e não benefícios ao exercer a autonomia e sair do lugar comum estabelecido para todos.

Conforme o Relatório de Avaliação do PME de 2018, 60,29% (322 dos profissionais) dos professores da educação básica possui pós-graduação. Esse dado mostra que essa meta ainda não foi atingida pelo município, a qual prevê a formação de, no mínimo, 75% dos profissionais, conforme se observa na Figura 12 a seguir.

Figura 12 – Docentes da educação básica

Docentes Educação Básica	
524	Total
61	ensino médio
463	com graduação – sendo 444 com licenciatura e 19 sem licenciatura
322	com especialização
06	mestrado

Fonte: Relatório de Avaliação do PME (2018)

Nota-se que a formação em nível de especialização *lato sensu* é de mais fácil acesso aos profissionais da educação. Todavia, para saber o impacto dessa formação na prática docente, faz-se necessário estudos mais específicos e aprofundados envolvendo essas informações, pois a formação por si só não garante uma mudança das práxis docentes. Porém, ela é imprescindível para possibilitar reflexões e novos olhares em relação à atuação do professor em sala de aula.

A formação continuada prevista em lei municipal (Estatuto do Magistério) se faz por meio de parcerias entre a Secretaria Municipal de Educação e as IES, geralmente privadas. Conforme Santos, Horta Neto e Junqueira (2017),

A formação dos profissionais de educação deve ser aprimorada continuamente por meio de outras formações presenciais ou a distância e receber forte apoio das redes de ensino e do MEC. Especificamente com relação aos docentes, existe relação direta entre formação dos docentes e melhor desempenho dos estudantes. (SANTOS; HORTA NETO; JUNQUEIRA, 2017, p. 31)

No município, são ofertados cursos e palestras para as semanas pedagógicas, que ocorrem no início do primeiro e do segundo semestre de cada ano letivo. No decorrer do ano letivo, são ofertadas formações específicas, de acordo com a necessidade observada pela mantenedora.

Figura 13 – Comportamento dos indicadores do período - Meta 16

COMPORTAMENTO DOS INDICADORES DO PERÍODO							
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Indicador 1	61,8%	60,2%	70,3%	74,1%	74,7%	77,2%	74,9
Indicador 2	80,7%	85,8%	87,5%	90,0%	90,4%	89,7%	100%

Fonte: Avaliação do PME (2021)

Analisando a Figura 13, nota-se que ainda não se atingiu a porcentagem de, no mínimo, 75% dos professores em formação em nível de pós-graduação, apesar de faltar pouco para isso.

Conforme análise pelo referido Relatório de Avaliação do PME 2015-2024, as estratégias 16.1 e 16.3 se encontram em andamento. A estratégia 16.2 já foi atingida em 2017 pelo município.

A diretriz valorização dos profissionais de educação procura resgatar o princípio de que o trabalho coletivo dos profissionais do magistério e dos demais profissionais com formação técnico-pedagógica é fundamental para obtenção da qualidade educacional e deve ser observado dentro de um contexto amplo de cada escola e sistema educacional, e não isoladamente, como na figura de um ou outro professor responsável por uma turma de estudantes com melhor desempenho (SANTOS; HORTA NETO; JUNQUEIRA, 2017, p. 30).

O inciso V, da Constituição Federal, em seu artigo 206, já preconizava a importância da valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 1988). A LDBEN (BRASIL, 1996) retoma essa necessidade de se pensar na carreira do profissional da educação. O PNE 2014-2024 vem reforçar essa empreitada para que os municípios busquem valorizar os profissionais das redes públicas, estabelecendo planos de cargos

e salários e uma remuneração condizente com a sua escolaridade (SANTOS; HORTA NETO; JUNQUEIRA, 2017).

Meta Municipal 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio aos/dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Estratégias Municipais:

17.1 Garantir, no mínimo, o Pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) a todas(os) professores em início de carreira em todos os sistemas de ensino, observados critérios estabelecidos na Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008.

17.2 Assegurar e atualizar, no âmbito do Município, planos de carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, observados os critérios estabelecidos na legislação.

17.3 Aprovar no prazo de 5 (cinco) anos o Plano Municipal de Carreira para os profissionais da Educação Básica, após discussões democráticas e análises pertinentes com base na legislação vigente.

17.4 Assegurar, na rede pública de Educação Básica um sistema de avaliação dos (as) profissionais em estágio probatório a fim de fundamentar a decisão pela efetivação no cargo (LAPA, 2015, p. 109).

Nota-se que a meta manteve a redação do exposto no PNE. Em relação à meta 17, seja do PNE ou do PME, pode-se dizer que é um processo em constante construção, pois a valorização profissional envolve vários aspectos, conforme ressalta Oliveira (2019):

O processo de valorização dos profissionais do magistério compreende diversos aspectos, dentre eles, a formação inicial e continuada, as condições laborais adequadas ao ambiente escolar, o ingresso na carreira mediante aprovação em concurso público, a jornada de trabalho adequada (com dois terços da carga horária para atividades de interação com os educandos), a estruturação de cargos com planos de carreiras e o atingimento de condições condignas de remuneração, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional da categoria (Lei nº 11.738/08). (OLIVEIRA, 2019, p.197)

Sobre a meta 17 do PME 2015-2024, pode-se afirmar que o pagamento do piso ocorre por meio de embates, disputa de interesses e luta por parte da categoria, que ainda não tem o seu direito respeitado como deveria. O direito de receber uma remuneração condizente com seu grau de escolaridade já deveria ser reconhecido pelos governantes, independentemente da existência de uma lei para isso, conforme equiparação com os demais profissionais com o mesmo nível de formação.

De acordo com o Relatório de Avaliação do PME 2015-2014, todas as estratégias previstas pelo PME já estão sendo realizadas no município (LAPA, 2018). Sobre a implantação de planos de carreira, Lima e Azevedo (2022), comentam que

A implantação de planos de carreira para os profissionais da educação em geral e para os do magistério em particular é requerida tanto pela Meta 18 quanto pela Estratégia 17.3 do PNE, que propõem implementar planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica. Além disso, a literatura especializada atribui centralidade a essa implantação, tendo em vista que os planos de carreira, em geral, estabelecem incentivos à melhoria da qualificação ou da formação inicial e/ou continuada dos professores que ingressam no serviço público através de concurso público e possuem vínculo estável. (LIMA; AZEVEDO, 2022, p. 148)

Os autores supracitados fazem um estudo sobre a relação entre a implantação de planos de carreira e a elevação dos indicadores de valorização dos professores, afirmando que não é possível estabelecer uma causalidade entre esses fatores. Para tanto, determinam a necessidade de se realizar novas avaliações, a posteriori (LIMA; AZEVEDO, 2022).

Meta Municipal 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o Piso Salarial Nacional Profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do Art. 206 da Constituição Federal.

Estratégias municipais

18.1 Adequar a política de formação continuada dos (as) profissionais da educação em consonância com as proposições advindas do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Paraná.

18.2 Assegurar, na rede pública de Educação Básica um sistema de avaliação dos (as) profissionais em estágio probatório a fim de fundamentar a decisão pela efetivação no cargo.

18.3 Aprovar no prazo de 5 (cinco) anos o Plano Municipal de Carreira para os profissionais da Educação Básica, após discussões democráticas e análises pertinentes com base na legislação vigente (LAPA, 2015, p.107-110).

Pelo Relatório de Avaliação do PME, do ano de 2018, a estratégia 18.1 se encontra em andamento. As estratégias 18.2 e 18.3 já estão sendo realizadas. O referido relatório traz uma observação referente à portaria nº 883/2009 – MEC, que trata sobre os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente. Assim, supõe-se que o município esteja inscrito no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Paraná ou esteja articulando a sua participação nesse colegiado.

Sobre a estratégia 18.2, a avaliação dos profissionais em estágio probatório, o município já adotava um modelo, o qual continua a ser utilizado, não houve alterações, apesar de se discutir sobre essa questão, pois ela deveria ser mais específica em alguns aspectos. Essa avaliação se encontra em estudos para averiguar a sua possível alteração.

A estratégia 18.3, que diz respeito ao Plano Municipal de Carreira para os Profissionais da Educação Básica, envolve disputas de interesse por parte da classe e por parte do poder instituído, nem sempre atendendo aos interesses da classe, mas à legislação pertinente. Em 30 de junho de 1998, foi aprovada a Lei nº 1405, a qual estabeleceu o Estatuto do Magistério lapiano, estabelecendo o plano de cargos e salários da carreira dos profissionais da educação básica.

A Lei nº 2717, de 5 de abril de 2012, dispõe sobre a reestruturação do Estatuto do Magistério no município de Lapa-PR. No que diz respeito à qualificação profissional, ou seja, à formação docente, o Art. 39 traz a seguinte redação:

Art. 39 - A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na Carreira, será assegurada por meio de cursos de formação continuada, aperfeiçoamento ou especialização, de programas de formação em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observando os programas prioritários indicados pelo Órgão Gestor da Educação do Município.

§ 1º A Secretaria Municipal de Educação oferecerá um mínimo de 60 (sessenta) horas anuais de curso de formação, programas de aperfeiçoamento e capacitação para todos os profissionais do Magistério (LAPA, 2012, p. 14).

A responsabilidade de ofertar cursos por parte da Secretaria Municipal de Educação se limita a um patamar de 60% das horas necessárias para a sua formação, estando atrelados à promoção financeira (avanços). Cabe ao profissional buscar complementar essa carga horária com cursos em outras instituições por conta própria. No que diz respeito à especialização, geralmente não há apoio por parte dos gestores, sendo de responsabilidade do próprio profissional buscar aperfeiçoamento fora daquilo que lhe é ofertado pela mantenedora. Implícita fica a questão financeira, pois um profissional com mais qualificação implica o emprego maior de recursos financeiros para o pagamento de seus salários.

A Seção VII da referida lei, que trata sobre o aperfeiçoamento e a especialização, traz o seguinte texto:

Art. 41 - É dever inerente ao profissional do magistério diligenciar seu constante aperfeiçoamento profissional e cultural.

Art. 42 - O profissional do magistério é obrigado a frequentar, quando designado ou convocado pelo órgão competente, cursos, encontros, seminários, simpósios, conferências, congressos e outros processos de aperfeiçoamento, especialização ou atualização.

Art. 43 - Para que o profissional do magistério possa ampliar sua cultura profissional, o Município promoverá cursos e a organização de outros mecanismos que assegurem a consecução desse objetivo, visando atender às necessidades educativas no Ensino Municipal (LAPA, 2012, p. 15).

Nota-se a questão da meritocracia, que cabe ao profissional se esforçar para merecer reconhecimento e ter um salário melhor. Apesar da responsabilidade da mantenedora, o esforço é individual, conforme se percebe na redação do Art. 41 da Lei Municipal nº 2717, de 5 de abril de 2012. Também determina a sua obrigatoriedade de participar de cursos quando convocado, independentemente de já ter cumprido a sua jornada de trabalho. Os cursos ofertados pelo município, conforme exposto no Art. 43, são para atender a demandas gerais da mantenedora.

Cabe também lembrar sobre os aspectos legais que influenciaram ou ainda influenciam a formação de professores, percebendo, assim, que a educação é dinâmica, que está envolta em interesses que buscam cada vez mais torná-la uma mercadoria lucrativa. Esse percurso mostra os avanços e os entraves que ocorreram e ocorrem em relação à formação de professores, à necessidade e às dificuldades de instituições públicas assumirem essa responsabilidade. E assim, a abertura para o setor privado, o qual passa a ofertar cursos de formação, conforme exigência legal para que o profissional possa atuar como docente, pois as instituições públicas (universidades) não conseguem formar tantos profissionais quantos eram necessários. Isso reflete em cursos aligeirados para poder atender à demanda crescente de profissionais habilitados para lecionar e as consequências que podem ocorrer em relação à formação dos futuros cidadãos, haja vista a reprodução daquilo que se aprendeu, de forma acrítica, sem refletir sobre as circunstâncias que o determinaram. Grochoska (2015) coloca que

A política de valorização do professor encontra-se num momento de construção e afirmação, pois ainda está no campo dos debates, da reivindicação, de financiamento não suficiente e do não cumprimento das prerrogativas legais nacionais, como, por exemplo, a elaboração dos planos de carreira, pagamento do piso e aplicação da hora atividade de trinta e três por cento da jornada de trabalho. (GROCHOSKA, 2015, p. 47)

Há uma coexistência de forças que impulsionam as leis e a construção das políticas educacionais atreladas à valorização do profissional da educação (GROCHOSKA, 2015). E assim, vê-se o Estado cada vez mais se eximindo de suas obrigações e abrindo campo para o interesse empresarial – Estado mínimo (ROMANOWSKI, 2007). Gatti (2008) comenta que

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações. (GATTI, 2008, p. 62)

No contraponto da preocupação para a formação integral para a vida se encontra a necessidade para a formação para o mercado de trabalho, na questão de desenvolver competências que possibilitem ao sujeito se integrar num mundo de trabalho informatizado. Políticas públicas postas buscam suprir as necessidades apresentadas para a formação mercadológica: desenvolvimento de habilidades e competências de técnicas que cada vez mais individualizam e alienam o sujeito. Conforme já visto neste estudo, a educação e a formação de professores estão sendo determinadas pelo interesse do mercado, objetivando a formação de mão de obra especializada e cada vez mais se esvaziando de conteúdos e conceitos que formam para a vida cidadã, para a emancipação e a autonomia do sujeito. Para tanto, faz-se necessário chegar a um equilíbrio entre a formação técnica e a formação humana (para o mercado e para a vida, de forma a tornar o sujeito autor de suas ações, não apenas um mero executor).

5 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DISCUSSÃO DO RESULTADO

Esta seção apresenta a caracterização da pesquisa a fim de clarificar o seu procedimento ao longo do presente estudo. No decorrer, traz a discussão do resultado da análise realizada por meio da correlação entre o PNE, o PEE e o PME.

Inicialmente se pensou em abordar apenas o PNE e o PME e sua influência na formação de professores municipais, a partir da constituição desses documentos. Mas, notou-se que ficaria mais completo se o estudo também trouxesse a contribuição do PEE. Percebe-se, todavia, que a construção do PME teve como base teórica o PNE, pois, pouca ou quase nenhuma influência do PEE se nota no texto do PME.

Esta seção e subseções foram constituídas por meio da pesquisa bibliográfica e documental, a fim de contribuir com a construção teórica e a discussão dos resultados apresentados.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa pode ser definida como um “procedimento racional lógico e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos” (GIL, 2009, p. 17). Conforme ressalta Gatti (2006, p. 26), em uma compreensão mais acadêmica, a pesquisa demanda a utilização de procedimentos distintos, bem como a “[...] preocupação com validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão”

De acordo com Gil (2021, p. 9), o método se refere “[...] ao conjunto de regras básicas para desenvolver uma investigação com vistas a produzir novos conhecimentos ou corrigir e integrar conhecimentos existentes”. Constitui-se de um percurso (caminho) para se atingir determinado objetivo (fim) (GIL, 2021).

Para a obtenção de seus propósitos, a ciência se utiliza de inúmeras técnicas. “Técnica é um conjunto de preceitos de que se serve uma ciência ou arte: é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 174).

Conforme Gatti (2006), “a escolha da abordagem de um problema de pesquisa vincula-se primordialmente aos objetivos que se tem, à maneira de se formular o problema, ao alcance pretendido quanto aos resultados” (GATTI, 2006, p.29)

Para a realização da presente pesquisa, foi estabelecido um caminho metodológico. Quanto aos meios, esta pesquisa se caracteriza como pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica “[...] possibilita ao pesquisador e, posteriormente, ao leitor, tomar conhecimento, por meio de fontes primárias e secundárias, das principais concepções e descobertas no tema estudando” (BRASILEIRO, 2013, p. 45). Tem como requisito a leitura, e possibilita, portanto, a produção do conhecimento.

Já a pesquisa documental possibilita a análise de documentos que auxiliam na construção da investigação pretendida. Para tanto, “[...] o pesquisador pode lançar mão da análise de conteúdo ou do discurso” (BRASILEIRO, 2013, p. 46). Conforme Knechtel (2014), “[...] a busca de informações (dados) sobre os fenômenos investigados é realizada nos documentos, que exigem análise para a produção do conhecimento” (KNECHTEL, 2014, p. 147)

A pesquisa bibliográfica leva em consideração o aporte teórico já produzido por diversos autores sobre o assunto que está sendo estudado; a pesquisa documental também se utiliza de elementos que podem ser reelaborados, conforme o objeto da pesquisa porque ainda não recebeu um tratamento analítico (GIL, 2009).

Esta pesquisa apresenta abordagem de cunho qualitativo, haja vista que “[...] se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas” (BRASILEIRO, 2013, p. 83). A abordagem qualitativa permite que a realidade possa ser vista sob múltiplos aspectos, não se limitando à análise de dados numéricos ou uma sequência de forma rígida (GIL, 2021). Apesar disso, é preciso que o pesquisador não perca de vista seus objetivos para delinear o caminho com foco naquilo que pretende investigar.

Na pesquisa de abordagem qualitativa, os resultados são apresentados mediante descrições verbais, não se atendo a termos numéricos. É preciso levar em consideração que a principal distinção entre abordagem qualitativa e quantitativa se encontra na adoção do enfoque interpretativista. “Segundo o enfoque interpretativista, o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é construído socialmente” (GIL, 2021, p. 63). A pesquisa qualitativa tem o seu reconhecimento por possibilitar “[...] o estudo da experiência vivida e dos complexos processos de interação social” (GIL, 2021, p. 63).

Triviños (1987) ressalta que “[...] a pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa”.

(TRIVIÑOS, 1987, p. 131). Todavia, ela deve ter um roteiro, assim como as demais, que permita realizar a investigação.

[...] o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

No entanto, é preciso que o pesquisador tenha clareza dos objetivos que se pretende alcançar para escolher o caminho a ser percorrido de forma coerente e atingir a sua finalidade, conforme se exige um trabalho científico (TRIVIÑOS, 1987). A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2002), ela deve responder

... a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (...) a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 2002, p. 21-22)

A autora supracitada comenta que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não precisam ser considerados como elementos contraditórios, pois eles poderão se complementar, haja vista que o contexto por eles abrangido descarta a dicotomia, possibilitando a sua interação. Assim sendo, nota-se que a pesquisa qualitativa também poderá fazer uso de dados quantitativos para complementá-la.

A análise de conteúdo iniciou com os estudos de conteúdos dos meios de comunicação de massa, sendo considerada inicialmente uma técnica de pesquisa qualitativa. Posteriormente, “seu significado, no entanto, foi se ampliando e passou a adotar também procedimentos de natureza qualitativa e considerar o contexto social e econômico em que são utilizadas não apenas as palavras, mas também as imagens e os sons” (GIL, 2021, p. 70). Assim, seu alcance se ampliou, possibilitando realizar inferências em relação à sociedade e à cultura em que se exteriorizam as relações sociais (GIL, 2021) De acordo com Bardin (2021), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos”. (BARDIN, 2021, p. 33). É, portanto, um processo amplo, que pode se adaptar ao campo de aplicação a que se destina, possibilitando um esclarecer mais perscrutador (BARDIN, 2021).

Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo “é um método muito empírico”, (BARDIN, 2016, p. 36) pois está relacionada ao tipo de fala e também ao objetivo que se tem em relação à pesquisa. Dessa forma, “não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis” (BARDIN, 2016, p. 36).

Portanto, faz-se necessária a sistematização do processo a partir do objetivo, pois, para a produção do conhecimento, é preciso seguir um caminho lógico (racional), traçando metas claras, não se deixando guiar apenas pela subjetividade (emoção).

Esta subseção apresenta também um comparativo entre o PNE, o PEE e o PME, buscando estabelecer a correlação existente entre os documentos, analisando a influência dos demais planos na construção do PME. Percebe-se que o PNE apresentou maior preponderância na construção do PME.

5.2 CORRELAÇÃO ENTRE O PNE 2014-2024, O PEE 2015-2025 E O PME 2015-2024

O texto do PNE 2014-2024 deu suporte para que os Estados e os municípios pudessem estruturar os seus próprios planos de educação. Assim, as metas principais foram mantidas, sendo adaptadas as estratégias, conforme a realidade de cada órgão federativo. A construção do Plano Municipal de Educação ocorreu por meio de debates, mas embasado nos Planos Nacional e Estadual de Educação, seguindo a mesma linha-mestra. Principalmente devido ao curto espaço de tempo em que deveria ser aprovado pela Câmara Municipal para então se tornar lei. Em decorrência do pouco tempo para a sua construção, foi contratada uma empresa terceirizada para dar suporte à equipe técnica responsável.

A seguir, realiza-se uma análise comparativa dos conteúdos entre o texto das metas 15 a 18 expostas no PNE, no PEE e no PME.

Quadro 11 - Quadro comparativo da meta 15

COMPARATIVO REFERENTE A META 15		
PNE – 2014-2024	PEE – 2015-2025	PME – 2015-2014
Texto da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Texto da Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015.	Texto da Lei nº 3098, de 15 de julho de 2015.

META	<p>Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do <i>caput</i> do Art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>Garantir, em regime de colaboração entre União, Estado e municípios, no prazo de um ano de vigência deste Plano, política estadual de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do <i>caput</i> do Art. 61, e o Art. 62-A da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os profissionais do magistério da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do <i>caput</i> do Art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica <u>possuam formação específica</u> de Nível Superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>
ESTRATÉGIAS	<p>15.1. Atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos estados, Distrito Federal e municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;</p> <p>15.2. Consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;</p> <p>15.3. Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;</p> <p>15.4. Consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da</p>	<p>15.1 Estabelecer diagnóstico para compor plano estratégico visando a atender as necessidades de formação de professores e a capacidade de atendimento, por parte de Instituições Públicas e comunitárias de Ensino Superior existentes no estado do Paraná e em seus municípios, definindo obrigações recíprocas entre os partícipes.</p> <p>15.2 Fortalecer parcerias entre União, Estado e municípios para ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar na docência da Educação Básica.</p> <p>15.3 Articular, em parceria com a União, programa de incentivo de formação inicial aos profissionais da educação da rede pública de ensino para a realização de cursos de licenciatura nas diversas áreas de conhecimento.</p> <p>15.4 Fortalecer a execução de programas específicos para formação de profissio-</p>	<p>15.1 Fomentar por meio das Instituições de Ensino Superior – IES públicas e particulares cursos de licenciatura na modalidade educação a distância e/ou presencial.</p> <p>15.2 Estabelecer programas de incentivos aos estudantes egressos para a sequência de estudos nas próprias IES.</p> <p>15.3 Incentivar e apoiar a oferta de educação superior pública e gratuita voltada prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, visando superar o déficit de formação dos profissionais da educação.</p>

educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;	nais da educação para atuarem na Educação do Campo e na Educação Especial.	
15.5. Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;	15.5 Assegurar, na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, o foco na formação do estudante em área específica do saber, bem como na área didático-pedagógica, incorporando tecnologias de informação, comunicação e assistivas.	
15.6. Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;	15.6 Articular a estrutura curricular dos cursos de licenciatura com a base nacional comum dos currículos da Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades de ensino.	
15.7. Garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;	15.7 Garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão do Ensino Superior, a plena implementação das DCN relativas aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino.	
15.8. Valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;	15.8 Valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando o trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica.	
15.9. Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;	15.9 Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica no Ensino Superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes em efetivo exercício, com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa de atuação docente.	

	15.10. Fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e áreas de atuação, dos(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;	15.10 Garantir, juntamente com a União, ampliação da oferta do Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras (PROLIBRAS).	
	15.11. Implantar, no prazo de um ano de vigência desta lei, política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;	15.11 Fortalecer, em regime de colaboração entre União, Estado, municípios e IES (preferencialmente públicas), a formação inicial e continuada dos profissionais de instituições de Educação Básica, em todas as etapas e modalidades de ensino, promovendo a educação sobre as relações étnico-raciais, sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira, indígena e cigana, sobre a educação que efetive o respeito entre homens e mulheres, sobre os direitos humanos, a Educação do Campo e Meio Ambiente.	
	15.12. Instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;	15.12 Fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, de profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério.	
	15.13. Desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.	15.13 Ofertar, por meio de iniciativa interinstitucional, formação inicial mediante cursos de Licenciatura Intercultural, atendendo a demanda de formação de docentes indígenas.	
		15.14 Implantar, no prazo de um ano de vigência deste Plano, política de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre	

		União, Estado, municípios e IES.	
		15.15 Possibilitar e ampliar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e conteúdos multimidiáticos para todos os envolvidos no processo educativo, garantindo formação específica para esse fim.	

Fonte: Elaborado pela autora com base no PNE/PEE/PME (2023)

O que se destaca nessa meta 15 é o registro da palavra colaboração. Os entes federados devem dialogar entre si, buscar um auxiliar o outro, cooperando para que a meta possa ser cumprida por todos. E, de forma colaborativa, estabelecer uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Fica claro que é um processo que deve ocorrer de forma integrado, e não isolado, pois todos têm a sua parcela de responsabilidade perante a formação dos profissionais de educação. Conforme exposto na estratégia 15.1 do PNE e do PEE, é preciso definir as “[...] obrigações recíprocas entre os partícipes” (BRASIL, 2014 / PARANÁ, 2015). Assim, estabelecer um plano estratégico para atender às necessidades de formação dos professores deveria ser um dos passos para, então, identificar a demanda necessária.

A partir do diagnóstico inicial, buscar entre os entes federados e junto às IES públicas (principalmente) os cursos que realmente precisam ser ofertados no município para atender às necessidades iniciais dos professores (demandas identificadas). Outro fator preponderante no que diz respeito à formação docente é o estímulo e a motivação da classe para que ela perceba a necessidade de buscar novos conhecimentos, independentemente da obrigatoriedade estabelecida em lei.

Nesse item também se destaca a necessidade de possuir a formação específica do profissional, conforme a sua área de atuação na educação. Esse conhecimento se faz necessário para melhor lidar com as demandas que surgem no seu campo de atuação profissional. Para cada segmento/etapa da educação são necessários saberes e conhecimentos específicos que instrumentalizem o profissional no seu dia a dia em sala de aula.

No que tange aos cursos de aperfeiçoamento de curta duração, o MEC disponibilizou para os professores e público em geral uma plataforma que possibilita a autoformação, em parceria com diversas IES – cursos de curta duração e sem tutoria. É uma iniciativa que busca auxiliar os municípios que não dispõem de tecnologia para

ofertar cursos formativos, de curta duração, para os professores da rede na modalidade a distância.

Nota-se que a meta contida no PNE 2014-2024 foi repetida no PME 2015-2024. No PEE, houve a alteração do texto para política estadual e a inclusão do artigo 62-A da Lei Federal nº 9394/96. Com relação às estratégias, no PNE são postas 13; o PEE apresenta duas estratégias a mais, totalizando 15; o PME adotou três estratégias, adaptando-as, conforme necessidade daquele momento, objetivando o fomento de cursos de licenciatura com as IES públicas e particulares; estabelecer programas de incentivo para egressos aos estudantes para sequência de estudos nas IES; incentivar e apoiar a oferta de educação superior voltada à formação de professores da educação básica para superar o déficit de formação dos profissionais da educação.

Apesar de constar na estratégia, na prática se observa a falta de articulação com as instituições para a oferta dos cursos e a continuidade dos estudos por parte dos profissionais da educação, além de incentivo para o profissional. Poderia também ter estabelecido, como no PEE, um diagnóstico para averiguar as necessidades do município em relação aos cursos que serão ofertados. No município, as estratégias ficaram vagas e sem a responsabilidade mais efetiva por parte do órgão municipal. Poderia ter estabelecido novas estratégias, adotando a formação continuada em tecnologias de informação, comunicação e assistivas, por meio de parceria com instituições de ensino superior, conforme estabelecido no PEE. Em relação ao estabelecido, as metas, de acordo com a comissão de avaliação, já foram alcançadas no município, de acordo com o exposto na Figura 11 (seção anterior).

Na rede municipal, apenas um número reduzido de professores que não têm o curso superior. São professores mais antigos da rede, os quais, quando ingressaram, exigia-se apenas o magistério (nível médio). Os professores que estão ingressando no quadro do magistério atualmente já possuem o curso superior, seja em Pedagogia ou em Magistério Superior, pois um dos requisitos para se inscrever no concurso é que já seja graduado. Não foi possível estabelecer o percentual de professores que ainda não têm o curso superior porque o setor de RH da prefeitura não deu o retorno em relação ao questionário sobre o número de professores e sobre a formação inicial e a Secretaria Municipal de Educação informou que não dispõe desses dados.

Em relação à formação continuada, várias ações foram propostas pelo Governo Federal, como já mencionado neste presente estudo: PNAIC, Proinfo, Proletramento,

entre outras. Todavia, falta uma política de continuidade por parte dos governantes, pois na educação, os resultados levam um tempo para surgir – não existe imediatismo.

Na primeira seção alguns autores, dentre eles: Kramm (2019), Pagnan (2016), Dullius (2007), Arnout (2019), Oliveira (2015), Silva (2013), Brollo (2016), França (2016) e Silva (2021) evidenciaram a importância da formação continuada, comentando sobre os desafios das políticas públicas diante da formação dos professores e das condições de trabalho e carreira. Também abordam sobre a necessidade de estar em constante aprendizado, pois o curso de formação inicial não dá base suficiente para o exercício da profissão até o fim da carreira, é preciso se aperfeiçoar, buscar novos conhecimentos. Destaca-se a necessidade de que a formação esteja atrelada à pesquisa, a fim de constituir um sujeito autônomo. Os autores abordam também a questão de se ter um planejamento estratégico no que tange à formação docente, considerando a realidade das instituições escolares e propondo a reinvenção dos espaços formativos, bem como a necessidade da formação política para os professores. Sobre a questão da formação continuada, Romanowski (2007),

O objetivo da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão; podem ser realizados na modalidade presencial e a distância. Ressalta-se a necessária ênfase na prática dos professores com seus problemas como importante eixo condutor dessa modalidade de formação. (ROMANOWSKI, 2007, p. 130-131),

Desse modo, a formação continuada é um processo que deve ser contínuo, deve fazer parte da carreira docente de forma agradável e não como um momento maçante/cansativo, como ocorre em muitos casos. Para isso, é preciso ouvir os profissionais a fim de averiguar as suas necessidades e demandas, pois essa formação reflete na prática educativa.

Outro ponto a se observar é que muitas vezes é deixada de lado a formação continuada para os profissionais que ingressam no magistério. Principalmente no início da carreira, momento que deveria haver mais investimento na formação continuada, tendo em vista que o profissional se depara com uma realidade diferente daquela que, até então, muitas vezes, ele esperava ao terminar o curso superior, pois “[...] o processo de formação implica a construção da profissão de professor” (ROMANOWSKI, 2007, p. 132). Assim, é preciso se investir na formação continuada e na melhoria constante das condições de trabalho docente por meio da melhoria física dos

ambientes educativos e de parcerias com instituições que possibilitem a formação continuada reflexiva e participativa, levando em consideração a formação política do professor.

Outro ponto que se destaca na Meta 15 é o seu cumprimento, o qual estabeleceu o prazo de 1 ano a contar de sua publicação. No ano de 2015, 90% dos profissionais da educação básica já possuíam formação em nível superior. Todavia, 10% dos profissionais apresentavam apenas o Ensino Médio, conforme dados já apresentados na Figura 10. De acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, faz-se necessário ter a formação em nível superior. Não foi possível analisar a formação atualizada apenas dos profissionais da rede municipal, haja vista o não fornecimento dos dados solicitados ao setor de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal da Lapa/PR.

O PME 2015-2014, baseado nos demais documentos supracitados (PNE BRASIL, 2014) e PEE (PARANÁ, 2015)) estabelece três estratégias para o município, em relação à Meta 15, as quais seguem comentadas sobre o seu estágio atual de implantação. Conforme o Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação, estas estratégias foram alcançadas, apesar de na prática não se observar todos os avanços que deveriam ser obtidos pela classe dos profissionais da rede. Seguem as estratégias do PME:

a) Fomentar por meio das IES públicas e particulares cursos de licenciatura na modalidade educação a distância e/ou presencial

Atualmente são ofertados cursos semipresenciais em Pedagogia no Polo da UAB em parceria com IES públicas.

b) Estabelecer programas de incentivos aos estudantes egressos para a sequência de estudos nas próprias IES

Não se vê a fomentação de programas de incentivos por parte das IES para os egressos darem continuidade aos cursos de formação continuada. Alguns cursos de pós-graduação *lato sensu* são ofertados pela UAB, mas não como sequência/formação continuada porque nem sempre correspondem aos interesses dos profissionais da educação da rede pública. Falta estabelecer uma política de parceria entre o município e as IES que ofertam cursos pela UAB para que atendam a demanda dos profissionais da rede municipal.

c) Incentivar e apoiar a oferta de educação superior pública e gratuita voltada prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, visando a superar o déficit de formação dos profissionais da educação

Nos anos 2000 até mais ou menos 2010 houve um programa de incentivo aos profissionais da educação da rede municipal com pagamento de subsídios em mensalidades, em parceria com uma instituição privada, e também houve a disponibilização de um transporte para que os profissionais da educação realizassem a formação em nível superior. Atualmente, não há mais essa parceria e nem subsídios que facilitem aos profissionais a formação em nível superior. Uma das razões pode estar ligada à forma de ingresso, pois, agora, para iniciar no magistério público, já se exige a formação inicial em nível superior. Outro fator par isso é a disponibilização de cursos semipresenciais em Pedagogia pela UAB, em parceria com uma IES pública.

Ressaltando o já exposto, o PME não expressa uma preocupação com a formação em tecnologia assistiva ou com a proficiência em Libras, assim como também em relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) de forma mais eficaz pelos profissionais da educação.

Quadro 12 - Quadro comparativo da meta 16

COMPARATIVO REFERENTE À META 16			
	PNE	PEE	PME
	Texto da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Texto da Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015	Texto da Lei nº 3098, de 15 de julho de 2015
META	Formar, em nível de pós-graduação, 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.	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.	Formar, em nível de pós-graduação, 75% (setenta e cinco 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.

ESTATÉGIAS	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;	16.1 Realizar, em regime de colaboração entre União, Estado e municípios, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta com cursos de extensão, aperfeiçoamento e pós-graduação, por parte das instituições públicas de Ensino Superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e dos municípios.	16.1 Viabilizar política de formação continuada, em parceria com o Governo Federal e Estadual, pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i> para os profissionais da educação.
	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;	16.2 Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas, de literatura e 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 profissionais da educação das redes pública e privada de Educação Básica.	16.2 Implementar formações específicas da/na área da educação básica em regime de colaboração.
	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;	16.3 Contribuir, em regime de colaboração entre União, Estado e municípios, para a implementação de programa de formação continuada a professores da rede municipal, a fim de aprimorar a formação desses profissionais para atuarem no magistério da Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais.	16.3 Fomentar a oferta de cursos específicos para grupos de apoio da Educação Básica por parte das IES públicas ou conveniadas.
	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;	16.4 Adequar a política de formação continuada dos profissionais da educação em consonância com as proposições advindas do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Paraná, a fim de assegurar formação continuada permanente de curto, médio e longo prazo, aumentando o número de vagas e as oportunidades de acesso.	
	16.5 Ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação	16.5 Fortalecer a formação dos professores das escolas	

	dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;	públicas de Educação Básica, por meio da implementação das ações do PELL e da captação de recursos de programas nacionais, que disponibilizam recursos para acesso a bens culturais.	
	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.	16.6 Ampliar e aprimorar o Portal Educacional do Estado do Paraná para subsidiar a atuação dos professores da Educação Básica com a disponibilização de produções acadêmicas didático-pedagógicas, científicas, culturais e tecnológicas.	
		16.7 Estabelecer parceria com o MEC, demais órgãos da União e IES públicas para oferta de cursos de formação continuada e pós-graduação aos profissionais da Educação Básica.	
		16.8 Garantir, em regime de colaboração entre União e Estado, no prazo de até dois anos de vigência deste PEE-PR, política de formação continuada e em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> aos profissionais da educação.	
		16.9 Garantir a efetivação de políticas públicas para a formação continuada permanente de profissionais da educação, para a prevenção e enfrentamento de toda forma de preconceito, discriminação e violência no âmbito escolar, com vistas à defesa, afirmação e promoção dos direitos humanos.	
		16.10 Ofertar formação continuada a todos os profissionais da educação que atuam na rede pública estadual de ensino.	
		16.11 Ofertar formação continuada aos profissionais da educação que atuam nas diferentes modalidades da Educação Básica para elaboração e produção de materiais pedagógicos.	
		16.12 Assegurar a concessão de liberação, com licença remunerada, para	

		pós-graduação <i>stricto sensu</i> a professores e demais profissionais da Educação Básica.	
		16.13 Fomentar política estadual de formação, em nível de pós-graduação, para profissionais da Educação Básica, definindo diretrizes estaduais, áreas prioritárias e instituições formadoras.	
		16.14 Estabelecer parcerias para proporcionar a formação continuada de profissionais da educação, instrumentalizando-os para o desenvolvimento de práticas pedagógicas referentes ao envelhecimento humano.	

Fonte: Elaborado pela autora com base no PNE/PEE/PME (2023)

Observando o texto da meta 16, percebe-se a preocupação com a formação em nível de pós-graduação dos profissionais da educação básica, conforme a área de atuação. Ainda com relação a essa meta, o PME foi mais ousado, estabelecendo um limite mínimo a ser atingido de 75% dos profissionais formados em pós-graduação até o último ano de vigência do referido plano. Como se observa no Quadro 12, o município reproduziu o que estava no PNE, ampliando o percentual de 50% para 75% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação, estabelecendo três estratégias para essa meta. Nota-se que em relação à formação *stricto sensu*, o município está deixando a desejar, pois não há parcerias com instituições públicas ou privadas garantindo essa formação continuada, apenas para as formações de curta duração, no início dos períodos letivos. Como a educação básica abarca os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, de responsabilidade do Estado, acredita-se que a aprovação dessa meta visa a atingir aqueles profissionais e não o dos Anos Iniciais e Educação Infantil.

Na seção anterior, na Figura 13, fica evidente que o indicador 1 ainda não foi atingido pelo município, ou seja, ainda não se conseguiu atingir o percentual de, no mínimo, 75% dos profissionais com formação em pós-graduação porque geralmente os cursos são ofertados por instituições privadas. Os cursos ofertados por instituições públicas nem sempre correspondem à área de atuação do profissional docente e são ofertados de forma escassa, não havendo uma política de continuidade.

Com relação ao indicador 2, este foi atingido em sua totalidade no ano de 2021, o qual corresponde à formação continuada ofertada pela mantenedora em parceria com algumas instituições (IES pública ou privada). Todo início de semestre letivo e no decorrer do ano letivo são ofertados cursos de formação pela mantenedora, sendo os professores obrigados a participar (conforme determinação no Estatuto do Magistério). Assim também como cursos específicos para professores que atuam na Educação Especial: ocorrem reuniões periódicas para troca de ideias e discussões sobre questões pertinentes ao trabalho.

Em seções anteriores do presente estudo, Soares (2018), Santos (2018) e Almeida (2020) comentam sobre as influências externas na constituição da educação pública, como o empresariamento da educação, bem como a sua privatização e o reflexo dessa realidade nas escolas brasileiras, pois isso influencia na constituição de políticas públicas, e com isso, na formação dos professores. De acordo com Soares (2018), isso se evidencia nas políticas públicas do Estado do Paraná (gestão empresarial).

Conforme explicita Romanowski (2007), “[...] a formação continuada não tem sido sistemática e muitas vezes assume um caráter imediatista. [...]. É necessário pensar e propor sistematicamente ações para promover o desenvolvimento pessoal e profissional”. (ROMANOWSKI, 2007, p. 138)

Para tanto, é necessário haver um bom planejamento, escutar os professores, fazer um levantamento diagnóstico para, então, se propor uma formação que seja significativa para o profissional de educação. O que ocorre muitas vezes é que a gestão municipal adota as formações ofertadas em parceria com entidades que propõem o desenvolvimento de projetos nas escolas, por vezes sem fazer parte da educação. Todavia, essas entidades têm vantagens, como abatimento em imposto de renda e outros benefícios fiscais. Com isso, a gestão municipal obriga os professores a desenvolver os projetos e a participar das formações ofertadas por esses organismos porque os custos são reduzidos para a gestão. Nota-se que falta uma formação política por parte dos profissionais da educação. Sobre esta questão, Romanowski (2007) salienta que

A discussão da formação política do professor proposta nos processos de formação docente é outro aspecto importante a ser considerado, pois participa dos processos de mudança social. Sua atuação interfere na formação dos cidadãos e seu compromisso ultrapassa a sala de aula. (ROMANOWSKI (2007, p. 139)

Todavia, a formação política geralmente é deixada de lado, ao acaso, pois não se quer um profissional que questione a realidade e o que lhe é imposto. O que se quer é um profissional que apenas execute passivamente o que lhe é repassado.

O Polo UAB estabelecido na cidade oferta cursos de pós-graduação *lato sensu* em Administração/Gestão e alguns cursos na área da educação, ficando muito restrita à oferta e à diversidade de opções. Isso não atende à demanda da educação, e por isso, os profissionais que desejam ampliar seus conhecimentos se obrigam a buscar por conta própria formações complementares em instituições nem sempre públicas. Muitas vezes, sem o apoio da administração local (parceria).

Tanto no PNE quanto no PEE se nota uma preocupação maior em relação ao cumprimento da referida meta, estabelecendo-se assim um número maior de metas, as quais evidenciam pontos específicos a serem abordados pela gestão, como no caso da estratégia 16.12 do PEE, a qual propõe assegurar a concessão de liberação, com licença remunerada para os profissionais da educação que desejem realizar a formação em pós-graduação *stricto sensu*, não sendo contemplada essa possibilidade no município da Lapa/PR. Naquele momento em que foi construído o PME não se pensava que professores da rede municipal tivessem interesse em buscar formações em nível de pós-graduação *stricto sensu*, pois se vislumbrava a necessidade da formação em nível superior, e no máximo, de pós-graduação *lato sensu*. Nesse caso, pensou-se a educação por baixo, não dando a devida importância para a formação do profissional em relação à sua profissionalização e à sua prática pedagógica. Para o município, não é preciso ter um profissional bem qualificado, bastando ter a formação inicial necessária para o ingresso na função – faltou planejamento e visão estratégica para aceitar as mudanças que o mundo do trabalho impõe aos profissionais.

Conforme expõe Imbernón (2016), “a mudança é um fenômeno inerente à pessoa como indivíduo e à sociedade como coletivo. Sem mudança não há progresso”. (IMBERNÓN, 2016, p. 105). Todavia, as pessoas nem sempre estarão preparadas para aceitar as mudanças que ocorrem na sociedade, as quais exigem novas posturas, pois geram desafios que implicam a busca por outros conhecimentos. É isso que com o tempo ocorrerá em relação à formação em pós-graduação em nível *stricto sensu* com o passar dos anos: novos desafios, novas demandas, novas necessidades formativas. Com relação a essas transformações, Imbernón (2016) aponta que

Esses processo de mudança, às vezes vividos com uma percepção de vertiginosidade, são elementos condicionantes da forma de exercer a profissão de professor em um ambiente sociopolítico e econômico de grandes transformações sociais e familiares, em relação com os processos e as finalidades educacionais, em uma época de início de século XXI repleto de incertezas, de mutações vigorosas, de discursos renovados sobre a importância da educação, mas cheio de muitos simbolismos nas palavras e nas ações e de pouca capacidade de se refletir na melhoria do ensino. (IMBERNÓN, 2016, p. 110)

A formação continuada deverá trabalhar lacunas que possibilitem ao profissional refletir sobre as questões atuais, fazendo contrapontos que o levem a compreender os interesses que estão por trás da educação, a fim de instrumentalizá-lo para as mudanças e também para compreender os interesses que as geram, seja no campo econômico, seja no campo político, pois a educação é uma constante mudança, seja de paradigmas, seja de ações, seja de políticas públicas. Cada órgão governamental a vê conforme a sua própria perspectiva, comenta sobre a sua necessidade, mas na prática, pouco faz para a sua transformação social. Dessa forma, ao retomar o histórico referente à formação de professores, percebe-se que a questão da mudança, da transformação e da permanência no que diz respeito à educação fica em evidência: antes não se exigia do profissional uma formação mínima, bastando saber ler, escrever e fazer as operações. Hoje, a formação mínima se faz necessária para o exercício do magistério. Daqui a alguns anos, novas demandas, e com isso, novas formações serão acrescentadas à formação inicial para o exercício da função.

Como nos demais documentos, as estratégias visam facilitar ações para o alcance da meta principal. Em relação as estratégias da Meta 16, o PME adota 3 (três) estratégias, a saber:

a) Viabilizar política de formação continuada, em parceria com o Governo Federal e estadual, pós-graduação *lato e stricto sensu* para os profissionais da educação

Nota-se que faltam políticas públicas de incentivo e de parceria com as IES para que essa estratégia venha de fato a ser concretizada. Os cursos de pós-graduação ofertados pela UAB são de caráter *lato sensu* e nem sempre relacionados à área educacional, pois dizem respeito à disponibilidade das IES públicas ofertantes, não contemplando a necessidade demandada pelos profissionais da educação. É necessário realizar os cursos com investimentos próprios. Não há incentivo para os profissionais realizarem cursos de pós-graduação em nível *stricto sensu* no município, nem financeiro e nem o reconhecimento pelo esforço, como algum tipo de auxílio, dispensa

do trabalho no período em que está estudando – licença para aprofundamento dos estudos na área educacional.

b) Implantar formações específicas da/na área da educação básica em regime de colaboração

Essas formações ocorrem por meio de parcerias com instituições privadas que se propõem a oferta-las em troca de incentivos fiscais, como a SICREDI, mas que não dizem respeito à necessidade docente, apenas aos interesses da própria instituição ofertante ao implantar os seus projetos na rede municipal. Não há diálogos com os profissionais da rede, todos são obrigados a participar. Acredita-se que, para melhor aproveitamento das formações, os profissionais deveriam ser ouvidos antes da efetivação dessas parcerias com a rede pública.

c) Fomentar a oferta de cursos específicos para grupos de apoio da educação básica por parte das IES públicas ou conveniadas

Até então, os cursos e formação continuada eram direcionados aos professores. Com a mudança na SME, no ano de 2023, já começou a se pensar na formação de todos que estão ligados à área educacional.

O avanço que se observa em relação às estratégias supracitadas e que se destaca é a preocupação com relação à formação do pessoal de apoio da educação básica por meio da oferta de formação continuada.

Quadro 13 - Quadro comparativo da meta 17

COMPARATIVO REFERENTE À META 17			
	PNE	PEE	PME
	Texto da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Texto da Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015	Texto da Lei nº 3098, de 15 de julho de 2015
META	Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.	Valorizar os profissionais do magistério da rede pública estadual de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio aos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste Plano.	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio aos/dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

ESTATÉGIAS	<p>17.1 Constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;</p>	<p>17.1 Promover o avanço da política pública estadual de valorização de profissionais do Magistério e equiparar, quando possível, a sua remuneração média à remuneração média do quadro dos demais profissionais do Poder Executivo do funcionalismo estadual com escolaridade equivalente, nos termos da Lei Complementar Federal nº 101, de 2000.</p>	<p>17.1 Garantir, no mínimo, o Pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) a todas(os) professores em início de carreira em todos os sistemas de ensino, observados critérios estabelecidos na Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008.</p>
	<p>17.2 Constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);</p>	<p>17.2 Observar os resultados do acompanhamento a ser feito pela União, da evolução salarial de profissionais da educação pública do Estado, por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), periodicamente divulgados pelo IBGE, para efeito de gestão da política salarial.</p>	<p>17.2 Assegurar e atualizar, no âmbito do Município, planos de carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, observados os critérios estabelecidos na legislação.</p>
	<p>17.3 Implementar, no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, planos de carreira para os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;</p>	<p>17.3 Implementar, no âmbito do Estado e dos municípios, planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, observados os critérios estabelecidos na Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar.</p>	<p>17.3 Aprovar no prazo de 5 (cinco) anos o Plano Municipal de Carreira para os profissionais da Educação Básica, após discussões democráticas e análises pertinentes com base na legislação vigente.</p>
	<p>17.4 Ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos(as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.</p>	<p>17.4 Garantir, no mínimo, o pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) a todos os profissionais do magistério em início de carreira de todos os sistemas de ensino, observados critérios estabelecidos na Lei Federal n.º 11.738/ 2008.</p>	<p>17.4 Assegurar, na rede pública de Educação Básica um sistema de avaliação dos (as) profissionais em estágio probatório a fim de fundamentar a decisão pela efetivação no cargo.</p>

		17.5 Assegurar, juntamente com a União, a assistência financeira específica ao Estado e aos municípios para implementação de políticas de valorização dos profissionais do magistério, em particular do PSPN.	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no PNE/PEE/PME (2023)

A meta 17 apresenta a valorização dos profissionais do magistério como ponto necessário para a melhoria da educação. Há a questão intrínseca e extrínseca ao sujeito, as emoções, a motivação, o reconhecimento profissional, entre outros fatores que interferem na motivação das pessoas.

Desse modo, obviamente, a valorização faz com que o profissional melhore a sua autoestima, o que reflete na sala de aula, pois ele estará mais autoconfiante (em si e confiante nos demais), nas suas atitudes, e conseqüentemente, na sua forma de atuação. Ele também apresenta uma melhor capacidade de empatia, bem como maior facilidade para resolver os conflitos surgidos no cotidiano, pois estará em equilíbrio, centrado no presente e não nos problemas que o aguardam ao final do expediente. Uma pessoa motivada apresenta um melhor rendimento profissional, pois, “é a motivação quem faz cada um pôr em ação os seus recursos pessoais, especialmente seus pontos fortes” (BERGAMINI, 2018, p. 7). E a valorização profissional é um ponto-chave para isso.

Nota-se novamente que o PME é uma reprodução do PNE, no que diz respeito ao texto da meta 17. Como estratégias, busca garantir o pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN; propõe a atualização dos planos de carreira para os profissionais do magistério, conforme exigência legal, bem como assegurar um sistema de avaliação dos profissionais em estágio probatório. A construção do plano de carreira dos professores do magistério lapiano ocorreu por meio de luta da categoria, a qual promete a valorização, mas que impõe inúmeros empecilhos para que ela possa ocorrer. O PSPN previsto em lei recai também no limite prudencial, por isso os reajustes nem sempre ocorrem conforme estabelecido pelo Governo Federal. Não se procura valorizar adequadamente de forma financeira os profissionais da educação que buscam melhorar a sua qualificação profissional por conta própria. Ainda há a questão, mesmo de forma velada, de que para se trabalhar com a Educação Infantil e com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental basta ter a formação básica inicial.

Assim, não se pensou, no momento de se construir o Plano de Cargos e Salários, sobre um diferencial maior por conta de uma maior escolaridade. Não se previram no documento garantias para o estudo, como licença remunerada para a realização de cursos de formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Até pela questão de valorização do profissional da rede, pensando que profissionais mais qualificados deverão procurar novos postos de trabalho, saindo da rede municipal.

O Plano de Cargos e Salários do Magistério lapiano, Lei Municipal nº 1.405, de 30 de junho de 1998, em seu Art. 10, definiu seis classes de acordo com a formação profissional, e o Art. 18, o qual estabelece o percentual a ser recebido conforme o grau de estudos (formação) conforme se observa na Figura 14 a seguir.

Figura 14 – Agrupamento das classes e o plano de pagamento do magistério lapiano

Art. 10 – Os cargos de Professor ou Especialista de Educação são agrupados nas seguintes séries de classes, conforme a formação profissional exigida:

- I. CLASSE A – Integrada pelos professores com formação mínima de 2º Grau, habilitação específica em Magistério;
- II. CLASSE B – Integrada pelos professores que além de habilitação mínima específica de 2º Grau, em Magistério, tenham cursado estudos adicionais, devidamente reconhecidos;
- III. CLASSE C – Integrada pelos professores licenciados, ou seja, possuidores de curso superior, ao nível de graduação, obtida em curso de curta duração, representada por Licenciatura de 1º Grau;
- IV. CLASSE D – Integrada pelos professores licenciados, ou seja, possuidores de curso superior, ao nível de graduação, com duração plena;
- V. CLASSE E – Integrada pelos professores licenciados, ou seja, possuidores de curso superior com especialização (Lato-Senso);
- VI. CLASSE F – Integrada pelos professores licenciados, ou seja, professores com curso superior com Mestrado ou Doutorado.

Art. 18 – O Plano de Pagamento do Pessoal do Magistério obedecerá ao PLANO DE CLASSIFICAÇÃO DE CARGOS, constante dos Anexos I e I-A, respeitados os seguintes critérios:

- I. O vencimento inicial da CLASSE A não será inferior ao valor de R\$ 205,34 (duzentos e cinco reais e trinta e quatro centavos);
- II. vencimento inicial da CLASSE B corresponderá ao valor da CLASSE A, acrescido de 5% (cinco por cento);
- III. vencimento inicial da CLASSE C corresponderá ao valor inicial da CLASSE B, acrescido de 5% (cinco por cento);
- IV. vencimento inicial da CLASSE D corresponderá ao valor inicial da CLASSE C, acrescido de 7% (sete por cento);
- V. vencimento inicial da CLASSE E corresponderá ao valor inicial da CLASSE D, acrescido de 10% (dez por cento);
- VI. vencimento inicial da CLASSE F corresponderá ao valor inicial da CLASSE E, acrescido de 10% (dez por cento).

Nota-se que não havia uma classe específica para professores com mestrado e outra para os professores com doutorado, estando agrupados, ambos na mesma classe (Classe F), conforme se observa na Figura 14, que retrata o artigo 10 e 18 da Lei Municipal nº 1405, de 30 de junho de 1998. Com isso, fica a dúvida: cada formação terá um acréscimo específico no salário ou apenas contará uma das formações? Ou o valor percentual aplicado será dividido entre as formações?

Naquele momento histórico, certamente não se pensava que os professores da rede pudessem ampliar seus estudos, buscando maior aperfeiçoamento profissional por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, porque na época em que a lei foi criada, a maior parte dos professores tinha apenas o magistério, haja vista as dificuldades existentes no campo econômico e social. Atualmente, apesar de haver dificuldades, o estudo está mais acessível do que há anos atrás, quando as pessoas precisavam ficar na cidade onde os cursos eram ofertados (alugar um espaço ou em casas de estudantes) porque era difícil conciliar horários de ônibus/transporte popular. Hoje se conta com um número maior de instituições que ofertam cursos superiores, seja na modalidade presencial ou EaD, com a possibilidade de contar com mais vans (transporte particular) que levam para mais IES e possibilitam a complementação dos estudos, ou seja, o aprofundamento em diversas áreas, dentre elas, a educação. Em relação à graduação, a EaD possibilitou que mais pessoas pudessem ter a formação superior, conforme exigência legal expressa na LDBEN (BRASIL, 1996).

Costa (2018) comenta sobre a educação a distância e as necessidades dessa modalidade para a formação docente, pois a educação a distância democratizou a construção do conhecimento, haja vista que ultrapassa os limites geográficos⁴⁰

Percebe-se que o município, por meio da gestão municipal, não estimula a iniciativa e o aprofundamento dos estudos (qualificações em nível *stricto sensu*), pois não há interesse por parte do Executivo de desembolsar um valor maior para ter um profissional com melhor qualificação. Fala-se na questão da qualidade da educação, mas não se pensa em investir em uma melhor formação para todos os profissionais do magistério, tornando-se o discurso vago e improdutivo. É preciso ofertar formação continuada para os profissionais, mas de curta duração, focada nos interesses da gestão.

⁴⁰ (...) os professores e os alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo mas podem estar conectados através do uso de tecnologias, principalmente as telemáticas, como por exemplo, a Internet. ” (COELHO; VELLOSO, 2014, p. 15)

Romanowski (2007) ressalta a necessidade de se discutir o papel do profissional da educação e a produção de conhecimentos. Porém, não há incentivo para que o professor produza conhecimento, apenas para que ele adquira conhecimentos, conforme evidencia Santos (2018), em relação ao empresariamento da educação.

Por isso, os profissionais não demonstram interesse em investir nos estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu*, pois o retorno financeiro não é atrativo para a sua carreira profissional na rede municipal. Não se pensa na questão de mudança em relação à qualidade de seu desempenho profissional, de novas perspectivas.

Já existe na rede pública a avaliação de desempenho dos profissionais do magistério, a qual ocorre a cada semestre letivo. Os professores que se encontram em estágio probatório são avaliados anualmente, durante os três primeiros anos de atuação, sendo essa uma avaliação diferenciada dos demais profissionais. Assim, essa estratégia já se cumpriu mesmo antes do prazo previsto na lei.

Outra questão diz respeito aos próprios profissionais da educação, pois nem todos refletem sobre isso da mesma forma, conformando-se com o pouco que lhes é ofertado (formações continuadas, as quais muitas vezes ocorrem em momentos esporádicos). Eles não se dispõem a sair do lugar onde se encontram. Isso também se dá porque muitos dos profissionais não tiveram ou não terão auxílio de custo para dar prosseguimento a seus estudos, dificultando assim a busca por uma formação em nível de pós-graduação (*stricto sensu*).

Apesar do governo apregoar a importância da educação para a formação do cidadão, nem sempre há uma preocupação de fato em relação a emancipação do ser. O discurso nem sempre abarca a prática, pois quem decide, quem faz as leis, não são os profissionais da educação. As políticas públicas procuram formatar os interesses dos governantes e não da classe trabalhadora. Conforme expressa Saviani (2009),

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. (SAVIANI, 2009, p. 153)

Tal ajuste fica apenas no discurso. Analisando os fatos, o magistério lapiano conta com um plano de cargos e salários, mas que deixa a desejar no tocante ao incentivo à sua melhoria profissional, pois não apresenta um valor salarial atraente e

condizente com formações que demandam maior estudo e dedicação por parte dos profissionais da rede, os quais não contam com incentivos e nem com dispensa para realizar os seus estudos. Isso tudo porque demanda a redução de custos com pessoal, conforme se verifica pelas leis e pelas dificuldades impostas a quem procura por estudos de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*. Falta, conforme exposto na estratégia 17.3, efetivar as “discussões democráticas e análises pertinentes com base na legislação vigente”, pois as decisões são tomadas por um grupo seletivo, sendo apenas repassados para a classe os resultados obtidos.

Para atingir a Meta 17 se estabeleceram algumas estratégias, as quais melhor se adequam a realidade do município. Para melhor visualização e compreensão, seguem as estratégias adotadas pelo PME:

a) Garantir, no mínimo, o pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) a todas(os) professores em início de carreira em todos os sistemas de ensino, observados critérios estabelecidos na Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008

O pagamento do PSPN esbarra na questão do limite prudencial. As alterações do piso nacional nem sempre refletem no salário dos professores pela desculpa que ultrapassa o índice permitido estabelecido com gasto de pessoal (teto de gastos estabelecidos pelo limite prudencial). Os profissionais no início da carreira até recebem o PSPN, mas a falta dos reajustes posteriores vai deixando o salário defasado. Sobre as estratégias para a Meta 17, o PME previu quatro, a saber:

b) Assegurar e atualizar, no âmbito do município, planos de carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, observados os critérios estabelecidos na legislação

No município da Lapa-PR, há um Plano de Cargos e Salários, o qual apresenta mais os interesses do Executivo, por questões legais, do que expõe a vontade da classe.

c) Aprovar no prazo de 5 (cinco) anos o Plano Municipal de Carreira para os profissionais da Educação Básica, após discussões democráticas e análises pertinentes com base na legislação vigente

O magistério lapiano já tem seu plano de carreira aprovado, conforme especificado anteriormente.

d) Assegurar, na rede de Educação Básica, um sistema de avaliação dos (as) profissionais em estágio probatório a fim de fundamentar a decisão pela efetivação no cargo

É realizada uma avaliação no período em que os profissionais se encontram em estágio probatório, porém, as questões são muito amplas e gerais, não se limitando apenas a atender as necessidades do cargo. Essa avaliação de desempenho é a mesma utilizada para todos os cargos da prefeitura. Faz-se necessário estabelecer uma avaliação própria para o desempenho da função que está desempenhando. É necessário estabelecer novos estudos para que ocorra a reformulação dessa avaliação.

Quadro 14 – Quadro comparativo da meta 18

COMPARATIVO REFERENTE À META 18			
	PNE	PEE	PME
	Texto da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Texto da Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015	Texto da Lei nº 3098, de 15 de julho de 2015
META	Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do Art. 206 da Constituição Federal.	Assegurar, no prazo de dois anos, aprovação e/ou adequação de planos de carreira para profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o Piso Salarial Profissional Nacional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do Art. 206 da Constituição Federal.	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o Piso Salarial Nacional Profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do Art. 206 da Constituição Federal.
	18.1 Estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, noventa por cento, no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e cinquenta por cento, no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;	18.1 Prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação do estado do Paraná, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu, ao longo do período de vigência deste Plano.	18.1 Adequar a política de formação continuada dos (as) profissionais da educação em consonância com as proposições advindas do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Paraná.

	<p>18.2 Implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;</p>	<p>18.2 Estruturar as redes públicas de Educação Básica de modo que 85%, no mínimo, de profissionais do magistério e 65%, no mínimo, de profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo.</p>	<p>18.2 Assegurar, na rede pública de Educação Básica um sistema de avaliação dos (as) profissionais em estágio probatório a fim de fundamentar a decisão pela efetivação no cargo.</p>
	<p>18.3 Realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada dois anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os estados, o Distrito Federal e os municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;</p>	<p>18.3 Assegurar, na rede pública de Educação Básica, um sistema de avaliação dos profissionais em estágio probatório, a fim de fundamentar a decisão pela efetivação no cargo.</p>	<p>18.3 Aprovar no prazo de 5 (cinco) anos o Plano Municipal de Carreira para os profissionais da Educação Básica, após discussões democráticas e análises pertinentes com base na legislação vigente.</p>
	<p>18.4 Prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i>;</p>		
	<p>18.5 Realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos(as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;</p>		
	<p>18.6 Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;</p>		

	18.7 Priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os estados, o Distrito Federal e os municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de carreira para os(as) profissionais da educação;		
	18.8. Estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de carreira.		

Fonte: Elaborado pela autora com base no PNE/PEE/PME (2023)

Assegurar, conforme expresso na meta 18, não significa a garantia da execução do que é proposto. É preciso que se exija a concretização da ação, a qual geralmente ocorre por meio da luta da classe por melhorias em seu nível salarial, e também, no que diz respeito às condições de trabalho. São questões que devem andar lado a lado, de forma paralela.

Sobre a meta 18, nota-se que o texto do PNE é repetido no PME, o qual estabeleceu três estratégias para se atingi-la. Porém, não se compromete em assegurar licença remunerada e nem incentivos para que os profissionais da educação continuem se aperfeiçoando, conforme exposto na estratégia estadual e também no nacional. Como já posto na questão anterior, o discurso não condiz com as ações. Encontram-se inúmeras desculpas para o não cumprimento da lei em sua totalidade. Há um plano de cargos e salários que está sendo revisto por uma empresa contratada porque não se fala na participação dos professores na construção coletiva do plano. É preciso fazer um planejamento de longo prazo, mas ele não pode ser o impeditivo para qualquer melhoria em relação aos provimentos salariais dos profissionais do magistério, como aparece nas justificativas do poder Executivo, em seus discursos perante a classe.

Com relação às estratégias postas pelo PME, não há uma discussão sobre as proposições advindas do Fórum Permanente de Apoio à formação Docente do Paraná no município. Sobre o estágio probatório, existe uma avaliação de desempenho, a qual poderia ser revista e alterada, pois não é específica, já que traz as questões de

forma generalizada, haja vista que ela é aplicada para todos os funcionários da prefeitura. O Plano Municipal de Carreira foi instituído, todavia, deveria ser revisto periodicamente pela classe, como um todo.

Analisando o PME e as leis municipais, percebe-se que eles não trazem uma preocupação com a formação/qualificação dos profissionais de educação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. No máximo, a formação em *lato sensu*. Até porque há a questão financeira, pois, um profissional melhor qualificado requer um salário mais alto, condizente com o nível de estudo que ele possui. Por agir dessa forma, deixa-se de pensar que ele poderia mudar a qualidade da educação, pois um profissional mais qualificado poderá ter melhores meios e instrumentos para transformar o contexto em que se encontra. A preocupação com a educação não significa preocupação com a qualificação do profissional, haja vista que poderá haver maior embate e resistência em relação às discussões sobre imposições ideológicas que perpassam pela escola.

Assim, muito se fala em formação de professores, mas uma formação que possa reproduzir as ideologias existentes, que não questione a realidade, que seja reprodutora, não gere autonomia e emancipação dos sujeitos. A forma como o sistema está posto contribui para isso, para a alienação do sujeito enquanto profissional e enquanto formador de novos sujeitos.

Na educação, qualquer entidade dá o seu palpite, influenciando nos meios formativos da categoria, seja vereador, Ministério Público ou até mesmo cooperativa de crédito, os quais desenvolvem seus projetos para serem aplicados e replicados nas escolas. Não há diálogo com os professores, os quais são meros executores, pois, tais projetos demandam um resultado final, e assim, o que a escola deveria fazer, não se torna possível. É preciso executar os “projetinhos” de outras entidades, as quais fazem seus nomes, sem dar retorno financeiro para as escolas. É preciso que o professor cumpra as datas estabelecidas na realização de tais projetos. O professor, assim, se aliena cada vez mais em sua tarefa de formar cidadãos críticos, pois tem que formar cidadãos que reproduzam o que é imposto e ele mesmo é um mero executor de tarefas. Desse modo, a formação continuada oferecida por essas instituições parceiras não deixa de reforçar essa questão. Com isso, por que o professor vai querer desenvolver seu senso crítico, sua autonomia e sua emancipação? Se isso ocorrer, já não conseguirá mais aceitar tudo de bom grado, começará a questionar, e isso não é bom para o sistema.

Concorda-se com Romanowski (2007, p. 41), quando afirma que “possuir a valorização e prestígio social, usufruindo de uma situação econômica digna, é igualmente, condição para o exercício profissional. Esse conjunto de condições é essencial para o cumprimento da missão confiada aos professores”

Transformar a profissão a fim de torná-la atraente socialmente e, dessa forma, melhorar a qualidade da educação, é uma questão que se discute há tempos, porém sem efetividade de concretização real, pois isso implica diretamente na questão da reorganização e planejamento dos recursos financeiros empregados para o pagamento dos profissionais da educação. Conforme expõe Saviani (2009), o problema da qualidade em educação se resolveria caso se transformasse

[...] a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação. Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva. Estaria criado, por esse caminho, o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento. (SAVIANI, 2009, p. 154)

Todavia, não é isso que se percebe na sociedade. É uma proposta ousada lançada pelo autor, mas se sabe que precisa de mudança de interesse por parte dos governantes. As leis são adaptadas em conformidade com o sistema e não estão tão preocupadas com o profissional da educação e muito menos com a formação dos cidadãos que serão formados por esses profissionais. Apesar de trazer avanços, não é o suficiente para fazer com que a população acorde para a sua realidade. Haja vista que, para se manterem no poder, é preciso que a sociedade não desenvolva senso crítico, que apenas aceite o que lhe é apresentado como sendo verdade. Assim como na época da ditadura militar a escola foi utilizada como instrumento ideológico para impor o pensamento daquela época, hoje não é diferente, ela continua reproduzindo a sociedade em questão. Isso é reflexo da formação que o profissional da educação recebeu e que continua repassando para os cidadãos que se encontram sob a sua responsabilidade. Não é culpa do professor, mas de todo um sistema que não aceita questionamentos ou mudanças que atinjam o seu núcleo. Fazendo um paralelo, pode-se dizer que a sociedade de hoje reproduz a sociedade de ontem. Houve mudanças, não há como negar que muitas foram significativas, mas no fundo, não alteraram a

base do sistema – quem decide sobre a educação continua sendo quem não está dentro de uma sala de aula, quem não conhece ou vivencia a realidade. Os profissionais muitas vezes não são ouvidos, não há discussões, há imposições e cobranças por parte dos governos: são metas que devem ser atingidas que não consideram o fator humano na formação, por mais que falem e digam o contrário.

Para atingir a Meta 18, foram estabelecidas três estratégias, as quais buscam estar em consonância com a realidade municipal. Em relação às estratégias apresentadas pelo PME:

a) Adequar a política de formação continuada dos(as) profissionais da educação em consonância com as proposições advindas do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Paraná

De acordo com o relatório de avaliação e monitoramento do PME, essa estratégia já vem sendo posta em prática pelo município. Nota-se a necessidade de se divulgar essas informações, tornando-as mais acessíveis ao público em geral.

b) Assegurar, na rede pública de Educação Básica, um sistema de avaliação dos (as) profissionais em estágio probatório a fim de fundamentar a decisão pela efetivação no cargo

Essa preocupação com essa questão já está exposta na estratégia da meta anterior. Nota-se a necessidade de atualização/aprimoramento desse instrumento que vem sendo utilizado.

c) Aprovar no prazo de 5 (cinco) anos o Plano de Carreira para os profissionais da Educação Básica, após discussões democráticas e análises pertinentes com base na legislação vigente

Como expresso na estratégia da meta anterior, já existe um plano para os profissionais da educação municipal. Seriam interessantes novas discussões e atualizações frente às mudanças ocorridas na sociedade. É uma preocupação constante da classe que haja a melhoria e o aprimoramento do Plano de Carreira, inserindo o incentivo em relação ao aprofundamento dos estudos em nível *stricto sensu*, tanto no que diz respeito a facilitar os estudos, parceria com IES pública e/ou privada, como a dispensa do trabalho, e no que tange posteriormente à questão financeira.

Retomando as seções e subseções, percebe-se que, apesar de muito se discutir sobre a formação docente, esse é um assunto que não se esgota, pois é permeado de interesses, os quais mudam conforme a própria sociedade se modifica.

A partir dos estudos dos autores abordados, nota-se que a educação cada vez mais vem se alinhando aos interesses do capital, e os direitos sociais se transformam em mera promessa de melhoria na qualificação profissional da população (educação como direito). A educação enquanto direito está se transformando em educação enquanto mercadoria, a qual visa lucro para os empresários da área educacional. Faz-se necessário tornar as políticas públicas efetivas e a formação docente mais crítica. É preciso unir a classe por meio de uma educação política efetiva e desenvolver mecanismos coletivos que valorizem não somente o profissional, como também a educação pública em geral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi iniciado em uma época de pandemia, o que dificultou a pesquisa de campo em decorrência do tempo de duração do mestrado. Acredita-se que a pesquisa de campo realizada junto aos professores poderia ter enriquecido esta investigação. Com isso, fica como sugestão para quem quiser se aprofundar no tema em um tempo maior.

Esta pesquisa procura responder à seguinte problemática: como é a correlação entre o PNE 2014-2024, o PEE 2015-2025 e o PME 2015-2024 sobre a formação de professores no município da Lapa-PR?

A formação de professores, apesar de ser um tema recorrente, é também um tema que gera polêmica, porque ela é pensada por pessoas que não estão no chão da escola, que não conhecem a real necessidade do professor.

Nota-se que o PME 2015-2024 foi praticamente cópia do PNE 2014-2024, principalmente no que diz respeito às metas, variando no que tange às estratégias, as quais foram adaptadas para a realidade local. A equipe responsável teve dificuldades, haja vista que não se tinha tanto conhecimento como hoje sobre o assunto. Apesar do acesso à informação, ainda não eram todos que tinham acesso à internet fora do local de trabalho. Foi feito o que foi possível para aquele momento, buscando não comprometer a gestão pública com estratégias que poderiam não ser alcançadas no decorrer da vigência do referido plano. Com isso, muito mais deixou de ser feito em relação às conquistas dos professores no que diz respeito a sua própria formação, pois o plano não prevê dispensa para estudos e nem o propõe, caso o profissional deseje fazer um curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Foi elaborado um questionário para ser respondido pelo setor de RH do município. Todavia, não se obteve o retorno da pesquisa para se atualizar o número de professores da rede (forma de ingresso: concursados, PSS, extraordinária; formação: superior – qual curso; pós-graduação: qual curso), entre outros dados que seriam relevantes para a presente pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação disponibilizou os relatórios impressos de monitoramento do PME e as atas das reuniões. Documentos antigos se perderam ou foram eliminados/extraviados, não sendo possível ter acesso a eles para conhecimento da empresa que auxiliou no processo de construção do PME. Poderiam ter sido levados ao arquivo morto, mas foi descartada essa possibilidade, afirmando que nada

havia sido encontrado sobre a construção do PME: nem atas, nem ofícios, nenhum documento que comprovasse a sua elaboração/construção, a qual ocorreu de forma coletiva, com a participação dos representantes da sociedade civil. Fica nítido o des-caso em relação aos documentos que deram início à construção do PME 2015-2024.

De acordo com o exposto na lei, o município da Lapa-PR está cumprindo com o Plano de Cargos e Salários e com o pagamento do piso do magistério. Mais poderia ser feito em relação a essa questão, como reuniões e discussões com o coletivo, não apenas com os representantes que decidem pela classe. É preciso atualizar a questão das classes que constam no Plano de Cargos e Salários, mas nada de efetivo se vê em relação a isso: não há discussões por parte do sindicato que representa a classe de professores e nem reivindicações por parte dos profissionais. Fazem-se necessários novos estudos para a atualização do Plano de Cargos e Salários da classe do magistério.

Outra questão a ser repensada em relação ao Plano de Carreira, Cargos e Salários é sobre a atuação referente à formação (escolarização) a partir do que é determinado por lei, pois no município a lei não está sendo cumprida de acordo com o que está exposto. Conforme a LDBEN (BRASIL, 1996), para assumir a função de pedagogo ou de diretor, é necessário ter formação inicial em Pedagogia. Não sendo aceita e para atuação nas funções de pedagogo e diretor a formação em nível superior em Normal Superior ou outras licenciaturas. É necessário rever essa questão para levar em consideração a formação específica até por questões da valorização do profissional, o qual tem a formação, mas a função é destinada ao colega que não apresenta a escolaridade mínima exigida por lei.

Na época da construção do Plano de Cargos e Salários, não se pensava que se poderia ter na rede professores com formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Naquele momento histórico, era compreensível, porém, hoje é preciso rever muitos pontos que ficaram obscuros, tais como a importância de se ter um profissional melhor qualificado atuando nas séries iniciais, pois, muitas vezes, essa questão é vista como desnecessária. Será que os estudantes de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental não merecem ter profissionais melhores qualificados em sala de aula? Essa é uma questão a ser revista/repensada pela gestão municipal, que não dá a devida atenção para formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* para profissionais da rede. Não há interesse e nem incentivo por parte da gestão para que haja maior qualificação dos profissionais porque isso vai refletir diretamente no aumento

do salário, ou seja, na sua valorização financeira também. Os gestores ainda têm a visão de que o recurso empregado em educação é despesa e não investimento. Portanto, nessa etapa de ensino, não é necessário um profissional com qualificação/escolaridade superior à exigência mínima para o exercício da função.

Por experiência, nota-se que não há incentivo para a continuidade dos estudos porque não é interesse do poder público ter pessoas mais qualificadas no quadro, principalmente no que tange à questão financeira. Não há a devida valorização dos profissionais, por mais que o discurso seja outro. Na prática, dificultam, não havendo a dispensa para os estudos; exigem um plano de reposição/compensação das horas dentro da semana. Assim, é preciso ampliar a jornada de trabalho para compensar os dias de estudos antes de se ter a “dispensa”, que na verdade, não é uma dispensa, pois já foram repostas as horas em que o profissional estará estudando. Assim fica cansativo, porém é um incentivo a mais para lutar contra o sistema que quer limitar as ações pessoais e profissionais dos professores. Todavia, nem todos conseguem, e muitos nem tentam, devido a outros fatores, que acabam pesando não apenas no orçamento, mas na própria estrutura emocional dos profissionais.

Apesar do avanço em relação à legislação no que tange à formação docente, muitos aspectos deixam a desejar, como a formação voltada para o mercado de trabalho, que vê o sujeito como um meio, um instrumento, e não como um indivíduo, que tem vida própria, como um cidadão que pode e deve atuar na administração de sua própria formação, que deve ter voz e vez na construção de sua identidade profissional. Muitos pensam a educação, mas não perguntam a opinião do professor, que é o principal ator do processo educativo. São outros que decidem como deve ser o futuro cidadão, como ele deve ser e agir na sociedade, a qual cada vez mais aliena o sujeito, independentemente da profissão que exerça, pois quem manda não quer perder o poder. Com isso, as instituições são disputa de poder, para ver quem melhor “fabrica” um povo doutrinado, para ser mantido de forma pacífica. A formação política é distorcida, e o sujeito reproduz ideologias daqueles que pensam pelo povo.

A formação de professores está cada vez mais sendo terceirizada. Empresas privadas levam em consideração a disseminação de seus próprios interesses em se promover a partir do setor público, pois os profissionais da rede desenvolvem os projetos determinados por essas instituições em troca de uma aparente formação continuada, promovendo-as socialmente em detrimento do interesse do setor público, do

bem coletivo, da construção do conhecimento pelo próprio grupo. São meros executores, não podendo questionar a sua participação. O professor é mero tarefeiro, pondo em prática ações pensadas por terceiros que não levam em consideração a sua autonomia e a sua trajetória profissional. São imposições que não trazem o resultado necessário para o protagonismo dos sujeitos, haja vista que o professor não pode ser protagonista de sua escolha. Assim, como ele vai ensinar algo que não aprendeu? Não se considera os demais aspectos da dimensão humana, apenas a promoção de resultados. O foco é no resultado dos projetos, que aparecem para colher os louros sem fazer o trabalho de base, pois jogam a responsabilidade de tudo para o professor que, além de dar conta de ensinar, precisa dar conta de produzir o produto final para exposição e promoção das empresas privadas. É o público prestando serviço/trabalhando em prol do setor privado, porque o gasto (recursos financeiros) para o desenvolvimento dos projetos é por conta de cada instituição.

No decorrer da construção desta pesquisa, percebeu-se que a educação sempre foi um instrumento de disputa aliado aos poderes políticos e públicos para a manutenção da classe dominante. A formação do professor não é emancipatória, não é para ele se tornar autônomo e crítico, mas sim, para que ele reproduza aquilo que lhe é transmitido. Isso ocorre nos diversos cursos de formação que falam sobre a emancipação, mas apregoam e ensinam a continuação do sistema, a alienação do sujeito. Desse modo, como o professor vai fazer diferente se ele não aprendeu a ser diferente? Assim, não é culpa do professor a sociedade estar da forma como está, com a inversão de valores sociais e da família, apresentando um alto índice de criminalidade, entre outros tantos problemas econômicos e sociais. A meritocracia culpa o sujeito pela situação em que se encontra, mas isenta os verdadeiros culpados pela atual situação da sociedade. Como os sujeitos são pacificamente doutrinados também nas escolas, não questionam a ciência, a tecnologia, as condições do mundo atual e os verdadeiros responsáveis que se encontram por trás de tudo o que acontece na sociedade, os quais cada vez mais exploram o trabalho do profissional, buscando deixá-lo sem tempo para reflexões e inquisições, para questionar o que se passa na sociedade.

Será que o professor consegue refletir sobre a sua influência na formação dos futuros cidadãos? Será que lhe sobra tempo para isso, tendo que trabalhar de manhã, de tarde e, muitas vezes, de noite para dar conta de planejamentos, diários e uma parafernália burocrática que lhe é exigida no exercício de sua função? Tempo para

pesquisa, tempo para estudos e para realizar atividades que lhe deem prazer são reduzidos, quando os tem, pois, o objetivo do sistema é a reprodução da atual situação e não a emancipação do sujeito. Isso deverá iniciar pelo professor, o qual é responsável pela formação de muitos sujeitos na sociedade. Assim, pensar diferente ameaça quem está no domínio do poder e não é de interesse dos governantes. Independentemente da cidade, percebe-se essa questão que já está posta. Assim, não se questiona o Plano de Carreira já estabelecido, pois antes nem havia. Todos devem se contentar com o que é posto, com as pequenas conquistas, pois mais vai ser difícil de se conseguir. Por isso, aceita-se a situação de falta de incentivo para continuidade dos estudos, pois se deve ficar contente por ter um trabalho, de estar recebendo um salário: estudar mais para quê? E assim, se perpetuam as situações que nem sempre favorecem os trabalhadores.

É preciso formar politicamente para que a classe possa se perceber enquanto classe trabalhadora, e assim, se unir e lutar em prol da melhoria das condições de trabalho da coletividade. Falta no magistério lapiano essa conscientização de classe, já que o individualismo impera, cada um faz por si, independentemente de seus colegas. É o reflexo da sociedade, cada vez mais individualista, cada vez menos preocupada com o outro e com os valores sociais, que acredita estar no controle, mas é controlada o tempo todo.

Por fim, conclui-se que o PME apenas reproduz o que já está posto, não apresentando novas abrangências ou inovações para os profissionais do magistério, não se comprometendo com nada além daquilo que a lei determina/obriga: nenhuma melhoria, seja na questão salarial, seja na questão de formação profissional além do previsto em lei. Limitou-se a cumprir apenas o que estava previsto na lei, desde a implantação do Plano Municipal de Educação. O município não se obriga a criar leis que visem à valorização do profissional, não dispõe de políticas públicas próprias que possam, de forma autônoma, propiciar a melhoria do trabalho docente.

Esta pesquisa não esgota o assunto abordado, haja vista os paradigmas que se encontram atrelados a cada contexto histórico. No município de Lapa, apesar de estar em consonância com o exposto no PME 2015-2024, outras políticas de valorização poderiam ser criadas, incentivando a qualificação dos profissionais em nível *stricto sensu*. Faltam, todavia, mudanças estruturais no que diz respeito ao Plano de Cargos e Salários e também em relação à criação de políticas públicas municipais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Gilvânia Queiroz Madeira de. **Currículo e práticas pedagógicas na implementação do Programa Circuito Campeão no Estado do Tocantins**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISI_NOS/7640. Acesso em: 13 set. 2022.
- ALBERTINI, Mariana de Lima. **O ensino religioso em escolas particulares católicas de São Paulo: percepções sobre a BNCC**. 2020. 231 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23329>. Acesso em: 13 set. 2022.
- ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de. **A máscara e o rosto: as prescrições do banco mundial e o projeto de reforma empresarial para a educação pública brasileira no contexto do imperialismo das grandes corporações**. 2020. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1799>. Acesso em: 13 set. 2022.
- ALMEIDA, Rafael Alves Ferreira. **Mobilização de saberes docentes de uma professora pedagoga nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de interações discursivas em aulas de Ciências**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AQNQX5>. Acesso em: 13 set. 2022.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo.; FREITAS, Thaís Campos.; FREITAS, Cinira Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2020.
- ARNOUT, Cristina Idevani Stangherlin. **Formação continuada de professores: indicadores para uma política na Rede Municipal de Itaara**. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19511>. Acesso em 13 set. 2022.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Contra a descaracterização da formação de professores**. Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-profes-sores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da-ou> <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/538/836>. Acesso em: 22 out. 2022.

AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados (janeiro de 1959). **Revista HISTEDBR** [On-line]. Campinas, n. especial, p. 205-220, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARUFFI, Monica Maria. **Políticas educacionais**. Indaial: UNIASSELVI, 2021. Disponível em: <https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=23142>. Acesso em: 18 nov. 2022.

BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. Campinas, São Paulo: Associados, 2005.

BERGAMINI, Cecília W. **Motivação nas organizações**: nem todos fazem as mesmas coisas pelas mesmas razões. São Paulo: Atlas, 2018.

BEZERRA; A. D.; CUSTÓDIO, T. O.; CUSTÓDIO, D. O. **A reforma universitária de 1968**: expansão e repressão. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Arturo-Bezerra_-Thiago-Oliveira-Cust%c3%b3dio_-Douglas-Oliveira-Cust%c3%b3dio.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

BOENO, R. M.; GISI, M. L.; FILIPAK, S. T. O contexto brasileiro e a formulação das políticas da educação básica. **EDUCERE**, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19652_8269.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

BOMFIM, Márcia Virgínia Pinto. **A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**: entre a realidade e as possibilidades. [manuscrito]. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5109>. Acesso em: 13 set. 2022.

BOROWSKY, Halana Garcez. **Os movimentos de formação docente no projeto orientador de atividade**. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria / RS, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14626/TES_PPGEDUCACAO_2017_BOROWSKY_HALANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 set. 2022.

BOUTIN, A. C. B. D.; CAMARGO, C. R. S. A educação na ditadura militar e as estratégias reformistas em favor do capital. **EDUCERE**. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721_8156.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL ESCOLA. **Educação**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao>. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**. 2022. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em 17 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Cursos**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/iniciativas-descontinuadas/provao#:~:text=O%20Prov%C3%A3o%20foi%20implementado%20em,alcan%C3%A7ou%2030%20%C3%A1reas%20do%20conhecimento>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. MEC, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. A Mesa da Assembleia Constituinte promulga a Constituição dos Estados Unidos do Brasil e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, nos termos dos seus arts. 218 e 36, respectivamente, e manda a todas as autoridades, às quais couber o conhecimento e a execução desses atos, que os executem e façam executar e observar fiel e inteiramente como neles se contém. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. O Congresso Nacional, invocando a proteção de Deus, decreta e pro-

mulga a seguinte Constituição do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 - Publicação Original**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3554&ano=2000&ato=b48kXSE1kMNpWTdcd>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-norma-pe.html>. Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/1999, aprovado em 29 de janeiro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Disponível em: https://normativas.conselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb00199.pdf?query=Curr%C3%ADculos. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 53/1999, aprovado em 28 de janeiro de 1999**. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Disponível em: https://normativas.conselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_p53.pdf?query=Curr%C3%ADculos. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 4/1997, aprovado em 11 de março de 1997**. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I. Disponível em: https://normativas.conselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PNCP0497.pdf?query=ESPECIAL. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 151, de 17 de fevereiro de 1998**. Consulta tendo em vista o § 4º do artigo 87 da Lei 9.394/96. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces151_98.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 8/2009, aprovado em 2 de junho de 2009**. Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB. Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp008_09.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-letramento – apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa**. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6433-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-da-idade-certa-%E2%80%93-PNAIC>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROINFO – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/PROINFO>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Parfor**. Brasília (DF), 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Plano nacional de formação dos professores da educação básica. **Quem somos?** UFRA, Amazônia, 2018a. Disponível em: https://parfor.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=112. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). **Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília (DF), 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-PNAIC>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Brasília (DF), 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **PIBID – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de base. Brasília (DF): INEP, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a política nacional para a formação dos profissionais da educação básica. Brasília (DF), 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17625&Itemid=. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 9, de 8 de maio de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 1999. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O#:~:text=Link%20copiado!&text=Diretrizes%20Curriculares%20para%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o,em%20Cursos%20de%20N%C3%ADvel%20Superior. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001**. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_cnecp21_01.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_027.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_028.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 1, de 1º de fevereiro de 2005**. Estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.normas-brasil.com.br/norma/resolucao-1-2005_102544.html. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 8, de 2 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a implantação do Pro-

grama Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília, 2008. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pcp00808.pdf? que_ry=educacao%20escolar%20quilombola](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pcp00808.pdf?que_ry=educacao%20escolar%20quilombola). Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 8, de 2 de junho de 2009**. Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp008_09.pdf. Acesso em 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 8, de 9 de novembro de 2011**. Aprecia a proposta de alteração do Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC. Brasília, 2011. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download &gid=9828&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9828&Itemid=). Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012**. Altera a redação do Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC. Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download &gid=16870&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16870&Itemid=). Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 43, de 2 de abril de 2014**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores Indígenas. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15619&Itemid=. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download &gid=16870&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16870&Itemid=). Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 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. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17719&Itemid=. Acesso em: 11 set.2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 10, de 10 de maio de 2017**. Dispõe de uma proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para superior a formação inicial em nível (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1º set. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 7, de 3 de julho de 2018**. Apresenta uma solicitação de prorrogação do prazo estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=90811-rcp007-18&category_slug=julho-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018**. 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. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98131-rcp003-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 7, de 4 de junho de 2019**. Apresenta alteração do prazo previsto no Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116791-pcp007-19-4&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 14, de 10 de julho de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15, de 7 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Brasília, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=233701-pcp015-21&category_slug=dezembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Brasília, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília (DF), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 8 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Crianças terão de ir à escola a partir dos 4 anos de idade**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18563-criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade>. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília (DF), 2009a. Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais**. Maio, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anos-geral.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Câmara Legislativa. **Projeto de lei**. Altera o Art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de docentes para atuar na educação básica. Brasília (DF) 2009b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=663503. Acesso em: 8 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília (DF), 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192#:~:text=O%20primeiro%20Plano%20Nacional%20de,Lei%20n%C2%BA%204.024%2C%20de%201961. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF), 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. [Constituição [(1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Publicação Original. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF), 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Departamento de Ensino Fundamental. **Relatório 74/78**. Brasília, MEC/DDD, 1979. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraDownload.do?select_action=&co_obra=27641&co_midia=2. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art4. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 13 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. MEC, 2022. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.962, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 set. 2022.

BRITO, Antonia Edna; CARVALHEDO, Josania Lima Portela; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Currículo da formação inicial de professores: alternativas propositivas. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos. (Orgs.) **Formação de professores para a educação básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

BROLLO, Angela Cardoso. **A formação continuada de professores e movimentos de docência**: espaço escolar de auto(trans)formação. 154 f. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14761/DIS_PPGPGE_2017_BROLLO_ANGELA.pdf?sequencia=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 set. 2022.

BUENO, Kely Cristina. **A utilização de recursos, procedimentos e espaços escolares nas aulas de ciências naturais dos anos iniciais de Ensino Fundamental**.

2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, História das Ciências e da Matemática) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ufabc.edu.br/index.html>. Acesso em: 13 set. 2022.

CABRAL, Kátia Barros. **Explorando a compreensão de gráficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo com professoras do 4º e 5º anos dos municípios de Igarassu e Itapissuma. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12645>. Acesso em: 13 set. 2022.

CALDAS, Taciana Durão Leite. **Caminhos percorridos pela educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino do Recife/PE, no combate ao analfabetismo funcional de 2013 a 2016**. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/caminhos-percorridos-pela-educacao-de-jovens-e-adultos-na-rede-municipal-de-ensino-do-recifepe-no-combate-ao-analfabetismo-funcional-de-2013-a-2016/>. Acesso em: 13 set. 2022.

CALDAS, Ricardo Wahrendorf (Coord.). **Políticas públicas**: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3Act1kq>. Acesso em: 18 nov. 2022.

CANAL DA CIDADE. **Entenda como está a situação do Parque do Monge**. Disponível em: <https://canaldacidade.com.br/entenda-como-esta-situacao-do-parque-do-monge/>. Acesso em: 17 nov. 2022.

CHAUÍ, Marilena. Lei nº 5692, Ciências humanas e o ensino profissionalizante. p. 213-216. Folha de São Paulo, 1977. *In*: PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2006.

CORDEIRO, Cristina Xavier. **Educação do campo e memória coletiva**: movimentos sociais na luta pela terra no município de Japeri/RJ. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencSociais_CordeiroCX_1.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

COSTA, Sanmia Shunn de Oliveira Jesus. **Formação de professores na educação a distância**: um estudo sobre a modalidade. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4069>. Acesso em 13 set. 2022.

DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIA A DIA EDUCACAO. Portal Educacional do Estado do Paraná. **Plano Estadual de Educação**. Paraná, 2022. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/porta/pee/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

DIAS, Ana Caroline Lucena. **Conhecendo as deficiências para ensinar física: uma proposta baseada na CAA.** 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4508>. Acesso em: 13 set. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. *In:* DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). (Meio Eletrônico). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização.** Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

DULLIUS, Vera Fátima. **A política de formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: oferta de formação superior no RS (1996-2006).** 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12856>. Acesso em 9 set. 2022.

ESPÓSITO, Laura Natália Coelho. **Práticas docentes e a instituição de relações democráticas entre professor e alunos.** 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23302>. Acesso em: 09 set. 2022.

FELDEN, Eliane de Lourdes; WEYS, Cênio Backs; MAZO, Heloísa Happel. **Formação de professores: a parceria necessária entre escola e universidade.** Disponível em: https://kipdf.com/formacao-de-professores-a-parceria-necessaria-entre-escola-e-universidade_5aabaa5f1723dd343eec6304.html. Acesso em: 29 set. 2022.

FERNANDES, Flavia da Conceição Ramos. **Políticas curriculares para o curso Normal na rede estadual do Rio de Janeiro: o currículo mínimo e suas implicações para a formação docente.** 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2018. Disponível em: <http://www.btdt.uerj.br/handle/1/9887>. Acesso em: 9 set. 2022.

FILIZOLA, Paula. **Secretarias podem pedir cursos de formação de professores.** S.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>. Acesso em: 9 set. 2022.

FONTANA, Nadia. **Plano Estadual de Educação segue para sanção governamental.** 2015. Disponível em: <http://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/plano-estadual-de-educacao-segue-para-sancao-governamental>. Acesso em: 17 nov. 2022.

FÓRUM NACIONAL DE MOBILIZAÇÃO E DEFESA DO CURSO DE PEDAGOGIA. **Pedagogia em Alerta: mudança sem debate, NÃO!** 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor dotcom.files.wordpress.com/2021/07/manifesto-forum-nacional-de-mobilizacao-e-defesa-do-curso-de-pedagogia-1.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

FRANÇA, Márcia Socorro dos Santos. **O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia**: um estudo de caso. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/1189>. Acesso em: 9 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p.160.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v13n37/v13n37a06.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2023.

GATTI, Bernadete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275003.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2023.

GERMANN, Paulo Roberto de Souza. **Democracia e política educacional no governo Lula**. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1382>. Acesso em: 9 set. 2022.

GERMINARI, Geysa Dongley; GONÇALVES, Rita de Cássia. As políticas educacionais e a formação do professor de história no Brasil: desafios contemporâneos. **Revista Interacções**, vol. 12, n.º 40, 2016: Políticas Educacionais e Gestão da Escola Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10686>. Acesso em: 9 set. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, Ana Valeska Amaral; MARTINS, Paulo de Sena; GILIOLI, Renato S. P. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: análise comparativa entre os Planos de 2001 e de 2014. Câmara dos Deputados: Consultoria Legislativa, 2017. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/33461/plano_nacional_valeska_sena_giliolivsx.pdf?sequence=1. Acesso em: 2 jan. 2023.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2015.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Políticas educacionais e a valorização do professor**: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR. 2015. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/40112/R%20-%20T%20-%20MAR%20CIA%20ANDREIA%20GROCHOSKA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 28 jan. 2023.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Comitê de Estatísticas Sociais. 2022. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html>. Acesso em: 17 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-reitoria de Ensino. **Nota sobre a Resolução CNE/CP nº 02/2019 - BNC Formação Inicial de Professores**. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/09/NOTA-RESOLUCAO-02_2019-2.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Resultados parciais do monitoramento das metas do plano estadual de educação do Estado do Paraná 2015-2019**. Curitiba, [2020]. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/relatorio_monitoramento_pee_2015.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Caderno Estatístico Município de Lapa**. Nov. 2022. Disponível em: <http://www.IPARDES.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83750&btOk=ok>. Acesso em: 18 nov. 2022.

JESUS, Humberto Luis de. **Sobre alteridade, autonomia, autoridade e saberes docentes nas aulas de matemática**. 2018. 594 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12122018-151222/>. Acesso em: 9 set. 2022.

KARAS, D. T. C.; RASMUSSEN, R.; POLON, S. A. M. Lapa: entre a história e as marcas da ruralidade. 2019. p. 208. *In*: SOUZA, M. A. de; PIANOVSKI, R. B. (Org.). **Retratos da Região Metropolitana de Curitiba** – Paraná: campo, sujeitos e escola pública. Curitiba: UTP, 2019. (E-book). Disponível em: https://utp.br/wp-content/uploads/2019/05/ebook_retratos_paisagem_CC.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

KRAMM, Daniele de Lima. **Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil**. 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23046>. Acesso em: 09 set. 2022.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LANDIM, Thalita Andressa Barbosa Paes. **O pedagogo formado na UnB e a sua atuação na educação inclusiva**. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20879>. Acesso em: 9 set. 2022.

LAPA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação – 2015-2024**. Lapa, 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/330414978/Plano-Municipal-de-Educacao-Lapa-Pr>. Acesso em: 7 dez. 2022.

LAPA. **Aspectos geográficos**. Disponível em: <https://lapa.atende.net/cidadao/pagina/aspectos-geograficos>. Acesso em: 17 nov. 2022.

LAPA. **Lei nº 3600, de 15 de março de 2019**. Altera dispositivos da Lei nº 3098, de 15.07.15 e de seu Anexo I, que dispõe sobre a criação do “Plano Municipal de Educação”, para os anos de 2015 a 2024. Lapa, 2019. Disponível em: <https://sapl.lapa.pr.leg.br/norma/3968>. Acesso em: 7 dez. 2022.

LAPA. **Lei Municipal nº 2.717, de 05 de abril de 2012**. Dispõe sobre a reestruturação do Estatuto do Magistério e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.lapa.pr.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2012/2717/2717_texto_integral.pdf. Acesso em: 9 set. 2022.

LAPA. **Lei Municipal nº 1.405, de 30 de junho de 1988**. Dispõe sobre o estatuto do magistério e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.lapa.pr.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/1998/2663/2663_texto_integral.pdf. Acesso em: 11 dez. 2022.

LAPA. Paraná. **História**. 2022. Disponível em: <https://lapa.atende.net/cidadao/pagina/historia>. Acesso em: 17 nov. 2022.

LAPA. **Relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação – PME da Lapa: Lei Municipal nº 3098, de 15 de julho de 2015**. Lapa, 2021 (Impresso).

LAPA. **Relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação – PME da Lapa: Lei Municipal nº 3098, de 15 de julho de 2015**. Lapa, 2020 (Impresso).

LAPA. **Relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação – PME da Lapa: Lei Municipal nº 3098, de 15 de julho de 2015**. Lapa, 2018 (Impresso).

LAPA. **Relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação – PME da Lapa: Lei Municipal nº 3098, de 15 de julho de 2015**. Lapa, 2017 (Impresso).

LAPA. Setor de Documentação Escolar. **Dados sobre a relação das escolas e dos Cmeis**. Lapa, 2022 (Impresso).

LEME, R. B. **Formação de professores na ditadura militar (1964 – 1985)**. 2015. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/>

formacao -de-professores-na-ditadura-militar-1964--1985.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. p.73-94. *In*: GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. Unesp, 2013.

LIMA, Marcio Alexandre Barbosa; AZEVEDO, Alexandre Ramos de. Os impactos dos planos de carreira na valorização dos professores da educação básica pública municipal. *In*: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; SANTOS, Robson dos. (Orgs). **Estratégias do Plano Nacional de Educação II**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. 10 v: II. (Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais; v. 6). Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Avaliação das políticas educacionais do Paraná (1991/1994): o Ciclo Básico de Alfabetização em questão. **Cadernos do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal**, Curitiba, v. 1, n.1, p. 19-28, 1994. Disponível em: http://academia.edu/17789307/Avaliaçãodaspolíticaseducacionais_do_Ensino_do_Paraná_1991_1994_o_Ciclo_Básico_de_Alfabetização_em_questão. Acesso em: 10 nov. 2022.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. Unesp, s.d. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MINAYO, Maria Cecília (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. p.23-70. *In*: GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. Unesp, 2013.

MONTEZUMA, Luci Fátima. **Entre fios e teias de formação: narrativas de professoras que trabalham com matemática nos anos iniciais – constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015**. 2016. 326 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8394>. Acesso em: 9 set. 2022.

MORENO, Marianna. **Frases de motivação...** 2023. Disponível em: <https://www.frasesdobem.com.br/frases-de-motivacao-para-professores>. Acesso em: 15 abr 2023.

NANNI, Giovanni; SANTOS FILHO, José Camilo dos. Importância da avaliação das políticas públicas educacionais. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v.

18, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revista_instrumento/article/view/18966/10050. Acesso em: 10 nov. 2022.

NEY, Antonio. **Política educacional**: organização e estrutura da educação brasileira. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

OBSERVATORIO DE EDUCACAO. Instituto Unibanco. **Plano Estadual de Educação do Paraná**. 2022. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/plano-estadual-de-educacao-do-parana,b7ba2518-aec4-4a07-a163-e60f56949ac8>. Acesso em: 15 nov. 2022.

OLIVEIRA, João Ferreira de. LDB, PNE (2014-2024) e a construção do sistema nacional de educação: avanços, tensões e perspectivas. p. 31-45. *In*: NAJJAR, Jorge; VASCONCELOS, Maria Celi (orgs). **A LDB e as políticas educacionais**: perspectivas, possibilidades e desafios 20 anos depois. Curitiba: Appris, 2018.

OLIVEIRA, Jorge Barbosa de. **O curso de pedagogia do plano nacional de formação de professores da educação básica (Parfor) no município de São Paulo de Olivença (AM)**. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1802>. Acesso em: 27 set. 2022.

OLIVEIRA, Mariano Laio de. Estudo comparativo entre os procedimentos metodológicos e os resultados dos indicadores de monitoramento da Meta 17 do Plano Nacional de Educação. *In*: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. (Orgs). **5 anos de Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais; v. 2). Disponível em: <http://cadernos-deestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/3978>. Acesso em 10 dez. 2022.

PAGNAN, Katiane Beatriz Silva. **A formação do professor alfabetizador**: o que dizem as produções acadêmicas. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2016. Disponível em: <http://btdt.uftm.edu.br/handle/tede/964>. Acesso em: 9 set. 2022.

PALMA FILHO, J. C. A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. *IN*: PALMA FILHO, J. C. (organizador). **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>. Acesso em: 9 set. 2022.

PARANÁ. **Lei Estadual 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 do Paraná. Curitiba, PR, 25 jun. 2015. n.º 9.479. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/PEE/Lei_18492.pdf. Acesso em: 9 set. 2022.

PARANÁ. **Afastamento para mestrado e doutorado**. Secretaria da Educação. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Afastamento-para-Mestrado-e-Doutorado>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Execução e aplicação do Plano Estadual de Educação**. Curitiba, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Execucao-e-aplicacao-do-Plano-Estadual-de-Educacao>. Acesso em: 09 set. 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Anexo único da Lei nº 18.492**. Curitiba, 2015. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/PEE/Anexo_18492.pdf. Acesso em: 9 set. 2022.

PARECER CNE/CP n. 115, de 10 de agosto de 1999. *Jornal da Educação*. **Educ. Soc.** 20 (68). Dez 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fpJp9cRHvHqk-FsfdhMJswFF/?lang=pt>. Acesso em: 13. set. 2022.

PASINATO, D. **Educação no período populista brasileiro (1945-1964)**. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/3647/2394>. Acesso em: 9 set. 2022.

PILETTI, Nelson.; PILETTI, Cláudio. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2006.

QEDU. **Evolução do Ideb – Lapa**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/4113205-lapa/ideb>. Acesso em: 18 nov. 2022.

RIBEIRO, Rogério Marques. **Modelagem matemática e mobilização de conhecimentos didático-matemáticos na formação continuada de professores dos anos iniciais**. 2016. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7871>. Acesso em: 9 set. 2022.

ROCHA, Silvilde de Souza Martins. **A inserção do índice de desenvolvimento da educação básica em escolas de ensino fundamental de Teresina - Piauí: um estímulo para a melhoria da educação?** 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/13693>. Acesso em: 09 set. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROSSI, Roberta Lopes. **A metodologia Mind Lab nas EMEIEFS de Santo André: princípios, tecnologias e encaminhamentos**. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2020. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2446>. Acesso em: 9 set. 2022.

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. **Educ. Soc.** 28 (99). ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3SfzvwNkdRCpTj33PskBdng/?lang=pt> Acesso em: 9 set. 2022.

SANTOS, Alexandre André dos; HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb)**: proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. (PNE em movimento – n. 7) Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/sistema_nacional_de_avaliacao_da_educacao_basica_sinaeb_-_proposta_para_atender_ao_disposto_no_plano_nacional_de_educacao_1.pdf. Acesso em 10 dez. 2022.

SANTOS, Juliane Karoline dos. **Os professores dos anos iniciais da Educação Básica e sua formação**: representações no mercado de formação docente. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180264>. Acesso em 9 set. 2022.

SARTORI, A. M.; OLIVEIRA, L. A. de. **Escola pública e formação de professores no Brasil**: um estudo da primeira república (1889 – 1930). Disponível em: http://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/escola_publica_e_formacao_de_professores_no_brasil.pdf. Acesso em: 9 set. 2022.

SAUCEDO, Kellys Regina Rodio. **A formação do professor de ensino religioso dos anos iniciais**: conversas sobre o *Ântropos*, *Thréskeia* e *Epistême*. 2015. 253 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2015. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3521/5/Kellys_Saucedo_2015.pdf. Acesso em: 9 set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, D; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado do século XIX**. Campinas/SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. IN: SAVIANI, et.al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

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

SCHLEMMER, Eliane. Políticas e práticas na formação de professores a distância: por uma emancipação digital cidadã. p. 109-136. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. Unesp, 2013.

SCHNEIDER, Gabriela. **Metodologia Científica**. Curitiba: São Braz, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

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. 2021. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1806>. Acesso em: 9 set. 2022.

SILVA, Carmen Luiza da. **Plano nacional de educação - PNE 2014/2024**: evidências da conciliação política. 2014. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1439>. Acesso em 10 set. 2022.

SILVA, Claudio Gomes da. A importância do uso das TICS na educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. ano 3, ed. 8, vol. 16, p. 49-59, ago.2018. ISSN:2448-0959.

SILVA, Elba Gamino da. **Um olhar para si**: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores. 2013. 76 f. Mestrado (Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/606>. Acesso em 10 set. 2022.

SILVA, Daniel Neves. **Constituição de 1988**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/constituicao-1988.htm>. Acesso em: 29 set. 2022.

SILVA, Karlliny Martins da. **O papel da escola pública a partir das vozes dos professores**: isto e/ou aquilo? 2019. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Paulista, Presidente Prudente/SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181005>. Acesso em: 10 set. 2022.

SILVA, Keidy Taisa. **O ensino de arte no ensino fundamental a partir da lei 11.645/08 e das narrativas indígenas**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, 2019. Disponível em: <http://www.bdttd.ueg.br/handle/tede/379>. Acesso em: 10 set. 2022.

SOARES, Neuzita de Paula. **O gerencialismo na educação e as orientações do banco mundial**: um olhar para as políticas educacionais implementadas no Paraná de 2011 a 2016. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1606>. Acesso em: 10 set. 2022.

SOUZA, Maria Antônia; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; FONTANA, Maria Iolanda. Professoras idosas do campo: narrativas sobre formação e prática pedagógica. **Rev. Diálogo Educ**. vol. 20 n. 66 Curitiba jul./set. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2020000301357&lng=es&nrm=isso. Acesso em: 19 nov. 2022.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado Educacional do século XIX**. São Paulo: Autores Associados, 2014.

SUDBRACK, Edite Maria; SANTOS, Camila Soares dos; NOGARO, Arnaldo. Profissionalidade docente no breve PNE: formação e valorização. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 4. fev. 2018. Disponível em: <https://revis-tas.ufpr.br/jpe/article/download/56378/34954>. Acesso em: 18 jan. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Mais uma vez convocados. **Educação e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.4, n.10, abr. 1959. p.5-33.

TEIXEIRA, Tanija Mara de Souza Maria. **PROFA**: olhares de professores alfabetizadores. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/24690>. Acesso em: 10 set. 2022.

TEODORO, Flavia Pollyany. **A recontextualização da modelagem matemática na prática pedagógica nos anos iniciais**. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5803>. Acesso em: 10 set. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT. Disponível em: <https://radioproleta.rio.com/2015/08/20/mec-usaid-o-acordo-que-entregou-as-diretrizes-a-educacao-brasileira-aos-eua-em-1968/>. Acesso em: 29 set. 2022.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**. Análise dos Fundamentos filosóficos do Método Lição de Coisas. Campinas: Autores Associados, 2004.

VALMORBIDA, Itacir; SILVA, Maurício Roberto. Trabalho e formação política dos professores da educação básica. *Uninove*. **EccoS Revista Científica**, n. 45, p. 313-328, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71557480019/html/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos. (Orgs.) **Formação de professores para a educação básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos. (Orgs.) Formação de professores – uma análise da Resolução n. 2/2019. *In*: **Formação de professores para a educação básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

VENÂNCIO, João Carlos. **Os anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos no município de Marília, SP e Presidente Prudente, SP**: uma análise das políticas públicas educacionais e suas influências no desenvolvimento de propostas em EJA. 2011. 299 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de

Ciências e Tecnologia, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92239>. Acesso em: 10 set. 2022.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andrea Lopes da Costa. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **RPGE** – Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.21, n.1, p. 64-80, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/9746/6592/27535>. Acesso em: 27 out. 2022.

ZONTINI, Laynara dos Reis Santos. **O pró-letramento em matemática: compreensões do professor-tutor sobre ideias que sustentam o ensino da matemática nos anos iniciais**. 2014. 327 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/41769/R%20-%20D%20-%20LAYNARA%20DOS%20REIS%20SANTOS%20ZONTINI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2022.

ZUFFO, Robledo Leonildo. **Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014): perspectivas sobre a formação docente continuada**. 2018. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2018. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1685>. Acesso em: 13 jan. 2023.

ANEXOS

ANEXO 1 - Comparação entre os PNEs (2001 e 2014) na temática “formação docente e valorização do magistério” ⁴¹

Comparação entre os PNEs (2001 e 2014) na temática “formação docente e valorização do magistério”.

PNE		2001-2010	2014-2024		
Diretrizes	Diretrizes, Objetivos e Metas	<i>Texto da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (salvo conteúdos entre chaves, que representam elementos não abordados no PNE de 2001 e que apareceram no PNE de 2014; nas diretrizes, o texto legal está sempre entre aspas)</i>	Metas	Estratégias	<i>Texto da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (salvo conteúdos entre chaves, com descrições acerca de políticas públicas e programas de governo posteriores à edição do PNE de 2001 ou ausências em relação ao PNE anterior)</i>
	Remuneração	“[...] salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação”.	Meta 17		Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
	Formação	<p>“A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas”.</p> <p>Cursos de formação deverão oferecer: “[...] f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério”.</p> <p>Cursos de formação deverão oferecer: “[...] d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica”.</p>	Meta 18	Estratégia 18.4	18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
	F. inicial	“Na <i>formação inicial</i> é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula”.		Estratégia 18.2	18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de

⁴¹ Disponível em:

https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/33461/plano_nacional_valeska_sena_giliolivsx.pdf?sequence=1

PNE		2001-2010	2014-2024	
		<p>"A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário".</p>		<p>cada disciplina.</p>
	Formação continuada	<p>"A <i>formação continuada</i> assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação".</p> <p>"A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.</p> <p>A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições".</p>	Estratégia 18.4	<p>18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i>.</p>

PNE		2001-2010	2014-2024	
	Ed. indígena	"O ensino fundamental nas comunidades indígenas, segundo o preceito constitucional, deverá ser oferecido também nas suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, para o que será necessário formar professores dessas mesmas comunidades".		18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.
	Profissionais da educação	"[...] a formação dos profissionais para as áreas técnicas e administrativas deve esmerar-se em oferecer a mesma qualidade dos cursos para o magistério".		Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

PNE		2001-2010	2014-2024	
Objetivos e Metas	Planos de carreira	1. Garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério, elaborados e aprovados de acordo com as determinações da Lei nº. 9.424/96 e a criação de novos planos, no caso de os antigos ainda não terem sido reformulados segundo aquela lei. Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito.**	Meta 17	17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; 17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; 17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar; 17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional; 18.7) priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação.
	Prova nacional	<i>[Inexistência de previsão de prova nacional]</i>	Meta 18	18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública.

PNE		2001-2010	2014-2024	
Jornada de trabalho		2. Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar.	Estratégia 18.1	18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados.
		3. Destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas.	Lei do Piso Salarial (Lei nº 11.738/2008)	LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008, que regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. [...] Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [...] <u>§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.</u>

PNE		2001-2010	2014-2024	
VETADO	4. Implantar, no prazo de um ano, planos gerais de carreira para os profissionais que atuam nas áreas técnica e administrativa e respectivos níveis de remuneração.	Meta 18	Estratégia 18.5	<p>Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p> <p>18.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério.</p>
Habilitação mínima	<p>5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87.</p> <p>6. Nos Municípios onde a necessidade de novos professores é elevada e é grande o número de professores leigos, identificar e mapear, já no primeiro ano deste PNE, portadores de diplomas de licenciatura e de habilitação de nível médio para o magistério, que se encontrem fora do sistema de ensino, com vistas a seu possível aproveitamento.</p> <p>7. A partir da entrada em vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.</p>			<p><i>[Poder Executivo chegou a editar normas regulamentares para esse fim, mas diante da insegurança jurídica que a medida provocou, o governo reverteu a medida, que não foi reeditada no PNE atualmente vigente]</i></p>

PNE	2001-2010	2014-2024
	<p>10. Onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os princípios definidos na diretriz nº 1 e preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior.**</p> <p>12. Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares.**</p> <p>13. Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.**</p> <p>14. Generalizar, nas instituições de ensino superior públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura plena que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino.**</p> <p>17. Garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos.</p>	

PNE		2001-2010	2014-2024	
		<p>18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.**</p> <p>19. Garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam.</p>		
	Curriculo	<p>8. Estabelecer, dentro de um ano, diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino.</p> <p>9. Definir diretrizes e estabelecer padrões nacionais para orientar os processos de credenciamento das instituições formadoras, bem como a certificação, o desenvolvimento das competências profissionais e a avaliação da formação inicial e continuada dos professores.</p>		<i>[Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores foram estabelecidas na forma de normas regulamentares editadas pelo Conselho Nacional de Educação]</i>
Redução de desigualdades		<p>11. Nos concursos de provas e títulos para provimento dos cargos de professor para a educação indígena, incluir requisitos referentes às particularidades culturais, especialmente linguísticas, dos grupos indígenas.**</p> <p>15. Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior. **</p>	Meta 18	<p>18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.</p>
				<p>Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido</p>

PNE	2001-2010	2014-2024		
	16. Promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação especial, a gestão escolar, a formação de jovens e adultos e a educação infantil. **			em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
For- mação	20. Incluir em quaisquer cursos de formação profissional, de nível médio e superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da integração social.	Meta 15	Estraté- gia 15.5	15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.
Diversidade	21. Incluir, nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade brasileira.	Meta 18	Estratégia 18.6	18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.
Formação	22. Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas.		Estratégia 18.4	18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
	23. Ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa neste campo. **	M. 13 e 16	Estratégias 13.9 e 16.5	13.9) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior; 16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica.
24. Desenvolver programas de pós-graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino.				

PNE	2001-2010	2014-2024		
	<p>25. Identificar e mapear, nos sistemas de ensino, as necessidades de formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, elaborando e dando início à implementação, no prazo de três anos a partir da vigência deste PNE, de programas de formação.</p> <p>26. Criar, no prazo de dois anos, cursos profissionalizantes de nível médio destinados à formação de pessoal de apoio para as áreas de administração escolar, multimeios e manutenção de infraestruturas escolares, inclusive para alimentação escolar e, a médio prazo, para outras áreas que a realidade demonstrar ser necessário.</p>	Meta 18	Estratégia 18.4	18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
	27. Promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores, com base nas diretrizes de que trata a meta nº 8, como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada.		Estratégia 18.8	18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.
	28. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à formação de professores e valorização do magistério.			

Anexo 2: Comunicado sobre a discussão do PME Lapa/PR



The image is a screenshot of a web browser displaying a news article. The browser's address bar shows the URL: [bemparana.com.br/publicacao/blogs/metropole/prefeitura-vai-debater-plano-municipal-de-educacao-na-lapa/](https://www.bemparana.com.br/publicacao/blogs/metropole/prefeitura-vai-debater-plano-municipal-de-educacao-na-lapa/). The article title is "Prefeitura vai debater Plano Municipal de Educação na Lapa". The byline reads "Redação Bem Paraná | 16/03/2015 às 07:57". The main text states that citizens, students, and the community are invited to a public hearing on the new Municipal Education Plan for Lapa on the following Monday. The hearing will be held at the Secretary of Education's auditorium starting at 18h30. The plan, which will last for 10 years, aims to set goals and measures for the municipality's education sector. The Secretary of Education, Ana Regina Martins, emphasizes the importance of public participation. The first hearing will present the organizing and technical committees to the community. The organizing committee is composed of representatives from local entities, and the technical committee will define the dates for subsequent meetings.

PLANTÃO DE NOTÍCIAS

NATAL DE LUZ

Caravanas iluminadas de Natal na Coca-Cola percorrem ruas de Curitiba e São José dos Pinhais. Confira o calendário e o trajeto

08/12/2022 às 11:38

Celine Dion revela diagnóstico de doença neurológica rara e cancela shows de 2023

08/12/2022 às 11:54

Britney Griner é libertada pela Rússia após troca de prisioneiro com os EUA

08/12/2022 às 11:48

Haddad defende conceito de neutralidade fiscal

08/12/2022 às 11:47

Van Gaal ironiza Di Maria e usa

Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/publicacao/blogs/metropole/prefeitura-vai-debater-plano-municipal-de-educacao-na-lapa/>. Acesso em: 08 dez. 2022.