

Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Atena
Editora
Ano 2020

Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Atena
Editora
Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

- Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

- Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá

Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lúvia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Deflagração de ações voltadas à formação docente

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadora: Solange Aparecida de Souza Monteiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D313 Deflagração de ações voltadas à formação docente [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-381-1

DOI 10.22533/at.ed.811200909

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores –
Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Em um futuro bem próximo, a sociedade terá, no tocante à criatividade, a mesma consciência que tem hoje em dia sobre a universalidade da educação. Dito com os termos do enunciado: a educação da criatividade será uma exigência social.

Saturnino de la Torre (2008, p. 22)

O livro *Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente* que ora apresentamos para mais um esforço da expansão de conhecimentos e saberes em torno de temas que nos são tão caros sobre a formação e o desenvolvimento profissional de docentes; numa só obra, os autores reúnem estudos e pesquisas sobre História da Educação, Política Educacional, Didática e Práticas Pedagógicas, ação docente crítica e reflexiva, com vistas a aprendizagens significativas, profissionalização docente, também considerando a práxis como um dos elementos fundantes de constituição da docência. Em termos históricos, no cenário mundial, a docência como prática profissional ligada ao campo da educação tem uma existência multiplamente secular.

A formação de professores é considerada um pilar fundamental do processo educativo, por isso há necessidade de se rever o papel dos educadores e de sua formação, tanto inicial quanto continuada. O processo de reflexão-ação-reflexão deve permear todas as ações do percurso formativo do professor, sejam em cursos, momentos programados na escola ou mesmo na construção da experiência docente, a partir do seu fazer pedagógico cotidiano.

No Brasil, a discussão sobre formação de professores se inicia, efetivamente, após a Independência, com a necessidade de uma educação também voltada para as classes menos favorecidas; no entanto, até os dias atuais, ainda busca a consolidação de sua identidade e de sua profissionalização (com profissionalidade). Mais recentemente, com o advento da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de regulamentação posterior, associada aos contextos sociais e econômicos mundiais e ao avanço das ciências, houve um incremento significativo de exigências em relação aos docentes, necessidades constantes de reformulações curriculares, provocando também mudanças nas relações entre docentes e discentes. Por outro lado, convivemos num ambiente educacional com escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho. Dessa forma, a docência (o ser docente) oscila entre a proletarização e a profissionalização (PERRENOUD, 2001) ou uma profissionalização proletarizada. Necessita-se de uma formação docente de qualidade na contemporaneidade, que não pode ser pensada fora de um contexto histórico e de políticas educacionais consistentes, que envolvam também valorização docente.

Boa Leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
TRILHAS FORMATIVAS: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EAD	
Eliziane Rodrigues de Queiroz Costa	
Simone Braz Ferreira Gontijo	
DOI 10.22533/at.ed.8112009091	
CAPÍTULO 2	13
CONFESSIONALIDADE PROTESTANTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Humberto de Sousa Fontoura	
João Baptista Carrijo	
Priscila Maria Alvares Usevicius	
DOI 10.22533/at.ed.8112009092	
CAPÍTULO 3	20
PNAIC E AS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
Mirian Saraiva Pureza	
DOI 10.22533/at.ed.8112009093	
CAPÍTULO 4	28
O DESAFIO DOS “ENSINOS” NO CURSO DE PEDAGOGIA	
Keila Andrade Haiashida	
DOI 10.22533/at.ed.8112009094	
CAPÍTULO 5	37
A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	
Raquel Maria da Silva Costa Furtado	
Benedita Maria do Socorro Campos Sousa	
José Orlando Ferreira de Miranda Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.8112009095	
CAPÍTULO 6	47
UM NOVO MODELO DE AULA INVERTIDA: DESAFIADORA E PARTICIPATIVA	
Lara Gurgel Fernandes Távora	
Sílvia Fernandes Ribeiro da Silva	
Sônia Leite da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8112009096	
CAPÍTULO 7	57
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Cassia Cristina Bordini Pirolo	
Celia Regina Vitaliano	

Nilton Munhoz Gomes

DOI 10.22533/at.ed.8112009097

CAPÍTULO 8..... 66

O DESAFIO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES POLIVALENTES SOBRE QUESTÕES LIGADAS ÀS GEOCIÊNCIAS

Alessandra Rodrigues

Fabiana Curtopassi Piocker-Hara

DOI 10.22533/at.ed.8112009098

CAPÍTULO 9..... 83

EXPERIÊNCIAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.8112009099

CAPÍTULO 10..... 97

RASGOS DE LA VIDA ACADÉMICA. TRES CASOS DE PROFESORAS DE PEDAGOGÍA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM

Jesús Carlos González Melchor

DOI 10.22533/at.ed.81120090910

CAPÍTULO 11..... 107

A UTILIZAÇÃO DE ESTRUTURAS NARRATIVAS OC2-RD2 NO ENSINO DE COMPUTAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Wilson Vendramel

Henrique Guirelli

Italo Santiago Vega

DOI 10.22533/at.ed.81120090911

CAPÍTULO 12..... 116

O IMAGINÁRIO DO “PROFESSOR-HERÓI” NA ESCOLA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS ENTRE 2011 E 2016

Wellington Félix Cornélio

DOI 10.22533/at.ed.81120090912

CAPÍTULO 13..... 124

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO DE LÍNGUA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS 3 – SER PROTAGONISTA*

Mayara Mayre Silva dos Santos

Carla Regina de Souza Figueiredo

DOI 10.22533/at.ed.81120090913

CAPÍTULO 14..... 135

BRINQUEDO TERAPÊUTICO: PROJETO DESENVOLVIDO POR ALUNOS DA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM DE UMA UNIVERSIDADE DO INTERIOR DE SÃO PAULO

Gabriella Rocha de Moura Vicente

Pamela Bruna Correa
Lorena de Godoi Montes
Aline Graziele Godoy Duarte
Isabella Victória dos Santos Passarinho
Sthefânia Carla dos Santos Almeida

DOI 10.22533/at.ed.81120090914

CAPÍTULO 15..... 139

CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA VIGOTSKIANA PARA EDUCAÇÃO: A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO

Rosimeire Ferreira Diniz

DOI 10.22533/at.ed.81120090915

CAPÍTULO 16..... 143

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES: O PAPEL DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

Sthefânia Carla dos Santos Almeida

Lorena de Godoi Montes

Patrícia Kelly Silvestre

Isabella Victória dos Santos Passarinho

Gabriella Rocha de Moura Vicente

Pamela Bruna Correa

DOI 10.22533/at.ed.81120090916

CAPÍTULO 17..... 147

GOOGLE SALA DE AULA: UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO NO INTERIOR DE SÃO PAULO

Isabella Victória dos Santos Passarinho

Lorena de Godoi Montes.

Aline Graziele Godoy Duarte.

Patricia Kelly Silvestre.

Sthefânia Carla dos Santos Almeida.

Gabriella Rocha de Moura Vicente.

Pamela Bruna Correa.

DOI 10.22533/at.ed.81120090917

CAPÍTULO 18..... 152

O TRABALHO DOCENTE E SEU MOVIMENTO

Renato Gomes Vieira

José Elias Domingos

Rogério dos Santos Bueno Marques

DOI 10.22533/at.ed.81120090918

CAPÍTULO 19..... 165

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO MODELO NEOLIBERAL DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Jefferson Fellipe Jahnke

DOI 10.22533/at.ed.81120090919

CAPÍTULO 20.....	178
TEMPOS DE PANDEMIA: (RE)INVENTAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR A CADA DIA	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Claudionor Renato da Silva	
Melissa Camilo	
Valquiria Nicola Bandeira	
Débora Cristina Machado Cornélio	
Monique Delgado de Faria	
Claudionor Renato da Silva	
Marilurdes Cruz Borges	
DOI 10.22533/at.ed.81120090920	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	188
ÍNDICE REMISSIVO.....	189

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO MODELO NEOLIBERAL DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Data de aceite: 01/09/2020

Jefferson Fellipe Jahnke

RESUMO: O interesse em realizar este estudo teve origem após constatações discutidas à luz da legislação brasileira, a partir da análise e avaliação política em tempos neoliberais recorrentes da historiografia nacional. Em face disso, como o sistema municipal de educação do Paraná se refere à educação, por meio do pensamento político e educacional que objetivou tratar: 1) a Instrução Pública no Paraná com o Código de Ensino de 1917, o cenário das reformas educacionais no Brasil no decorrer da década de 1990; 2) o impacto das políticas para a formação docente mediante mudanças do contexto mundial, nacional e estadual; 3) o percurso histórico da formação do professor a partir da Lei nº 5. 692/71 no Paraná. O processo de transição deste trabalho mostrou que as posições dos pesquisadores da área da educação na segunda metade do século XX decorrem da reforma econômica e política, do contexto internacional para o cenário brasileiro, expondo uma política implicada no modelo neoliberal de sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Formação de professores. Modelo neoliberal. Reformas.

TEACHER TRAINING: AN ANALYSIS OF THE NEOLIBERAL MODEL OF EDUCATIONAL POLICIES

ABSTRACT: The interest in carrying out this study originated after findings discussed in the light of Brazilian legislation, from the analysis and political evaluation in recurrent neoliberal times of national historiography. In light of this, as the municipal education system of Paraná refers to education, through the political and educational thinking that aimed to address: 1) Public Instruction in Paraná with the 1917 Teaching Code, the scenario of educational reforms in Brazil during the 1990s; 2) the impact of policies for teacher training through changes in the world, national and state context; 3) the historical path of teacher education based on Law No. 5. 692/71 in Paraná. The transition process of this work showed that the positions of researchers in the field of education in the second half of the 20th century stem from economic and political reform, from the international context to the Brazilian scenario, exposing a policy implicated in the neoliberal model of society.

KEYWORDS: Educational policies. Teacher training. Neoliberal model. Reforms.

1 | INTRODUÇÃO

A imposição dos processos globalizadores hegemônicos de tensões sobre as experiências de professores no campo educacional tiveram um percurso de formação de escola e sociedade a partir dos anos 80. Professores com ações que envolvem a educação como mediação de poder

e direção, que contém uma dimensão política em “graus diferentes de maturação humana, é a promoção do homem de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 423).

Como decorrência das novas políticas, a lógica do ideal liberal¹ assumia a condição de nova classe dominante na formação inicial de professores. Para tanto, defendia o limite da liberdade governamental definindo direitos e liberdades da classe proprietária no decorrer do século XVIII. Ao analisar tal concepção, Torres (2003) sinaliza o verdadeiro propósito das políticas nacionais incluindo a América Latina. Um exemplo disso é o Banco Mundial (BM) para a reforma da educação nos países em desenvolvimento, ao analisar tal proposta:

[...] seu papel é o de colocar ao alcance dos países em desenvolvimento um cardápio de opções de política para que estes selecionem a combinação mais adequada às suas necessidades. No entanto, o pacote do BM é essencialmente um pacote homogeneizador e prescritivo. Isso, aliado muitas vezes a uma recepção isenta de crítica por parte das contrapartidas nacionais e dos países beneficiários dos empréstimos, resulta na adoção de enfoques, políticas, programas e projetos similares em todo o mundo, inclusive entre realidades muito diferentes (TORRES, 2003, p. 179).

Nas palavras de Foucault (2008b, p. 277-278), é a necessidade social e política de democratizar oportunidades econômicas e educacionais e, assim, garantir a participação de todos por meio do que é denominado “produtivismo includente” como regra da inclusão de todos, da mobilização e do jogo econômico do Estado neoliberal em que se torna regra a não exclusão, cabendo à “regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo”.

Dessa forma, faz parte do projeto neoliberal – como aspecto central e de adequação à escola de espaços públicos e privados aos mecanismos de mercado, com enfoque na perspectiva de uma posição epistemológica² a partir do campo das políticas educacionais – reconhecer a complexidade e a real importância da relação entre globalização e educação, como marcas relevantes de hegemonia, a globalização e o ideal neoliberal nas reformas educacionais implementadas na América Latina e, sobretudo, no Brasil, a partir dos anos de 1990, por meio das estratégias e políticas e formação da educação.

Segundo Garcia (2008), há o impacto das políticas de formação e escola na concepção liberal, e que expressa, ao longo do documento da UNESCO, a ideia de sobrevivência de mercado, aparecendo, quando não explícita, mas subentendida, uma economia de mercado, gerida por grupos hegemônicos que são criadores de consensos

1 “A ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, de qualidade e equidade. Desta ideia chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como direito à saúde, educação, transportes públicos, etc.” (FRIGOTTO, 1998, p. 79).

2 “O posicionamento epistemológico pode ser entendido como um pêndulo que se move de um extremo a outro dentro de uma determinada perspectiva teórica. Assim, podemos encontrar, por exemplo, como posicionamentos como o institucionalismo histórico, neo-institucionalismo, o pós-estruturalismo lacanianos [...]” (TELLO, 2012, p. 3).

e ditam quem faz parte ou não de determinado grupo, e que proclama a importância de sociedades plurais para grupos minoritários na economia de mercado. Uma concepção de política educacional, com estratégias dos diferentes grupos sociais, tem o propósito de gerar sobremaneira a educação:

[...] uma sensação de maior igualdade que contribui para manter a desigualdade econômica na medida em que reduz a crítica sobre a mesma [...]. Trata-se, portanto de uma estratégia de controle das diferenças, de maneira hierarquizada, sob a égide de uma economia de poder global (GARCIA, 2008, p. 16-17).

Esse contexto traz também a ideia de mercado e sociedade globalizada, de políticas neoliberais e formação inicial docente com potencial crítico de reflexão: é o professor reflexivo³ com apropriações epistemológicas, exigidas pela sociedade capitalista a partir das últimas décadas do século XX, em que homens e mulheres devam ser competitivos para as novas tecnologias e que tenham habilidades comunicativas e cognitivas necessárias à formação de trabalhadores (NÓVOA, 1995).

A mudança em educação foi uma preocupação capital para os países industrializados e, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, as políticas educativas se estruturam por momentos de crises econômicas, definidas pelos pesquisadores americanos e franceses. As transformações instauradas tinham diferenças no sistema de educação; por sua vez, esses dois países, com movimentos de ideias e discursos de legitimação, trataram da modernização e democratização com diferenças consideráveis nos princípios mais adequados para a educação.

Nesse período, destaca-se a criação da Organização das Nações Unidas (1945), e a comunidade internacional fortalece a Carta das Nações Unidas, por meio de ferramentas de ações políticas, que marcou o direito à educação básica tornando o ensino elementar e fundamental reconhecidos pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais como um investimento coletivo para melhoria da qualidade da mão de obra e produtividade, para elevar o nível da população e garantir o progresso econômico dos estados, segundo a Teoria do Capital Humano (CRUZ, 2005).

Essa ideia é ressignificada por Ball (2006), ao destacar que as mudanças que retraçam as políticas educativas de sistema de produção, de competências e conhecimentos em contexto internacional para um desenvolvimento de educação pública com forte convergência internacional deveriam ser adotadas por países industrializados do Estado quando revelam mudanças legítimas de governança.

Assim, tendo em vista a redefinição das políticas de formação de professores do Estado, com objetivos econômicos na esfera da educação na América Latina no decorrer da década de 1990, instaura-se um novo modelo neoliberal de políticas educativas, que

3 “[...] transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida que o despe de sua potencial dimensão político epistemológica, que se traduziria em medidas para efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares [...]” (PIMENTA, 2005, p. 45).

asseguram uma determinada concepção de mundo e de sociedade. É um debate que envolve o contexto de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), direcionando seu olhar para a educação básica em países da América Latina e, sobretudo, o Brasil. Um projeto que reforça e redireciona o processo de modernização do ensino com um novo modelo de organização escolar que procura privilegiar não apenas pela reprodução, mas também pela produção cultural (GATTI; BARRETO, 2009).

Em síntese, é possível perceber que as políticas neoliberais, visando à sustentação do capitalismo, ampliam o acesso à escolaridade para todos, como forma de garantir a formação de mão de obra, e, a partir da municipalização, novas exigências vivenciadas pela população no final do século XIX foram modificadas pelo modelo desenvolvimentista, proposto pelo capitalismo internacional e marcado pela globalização do ensino nos anos 90 com a pedagogia da Escola Nova.

No que se refere à formação de professores no Paraná, a partir da Lei nº 5.692/17, inserida na reforma econômica e política do Estado brasileiro, modifica-se o sistema educacional em níveis de organização de ensino, cujo objetivo maior era ligar o educando ao mundo produtivo, passando pela formação do professor até a relação professor-aluno (GOMIDE; MIGUEL, 2008). Lembra García (1995) que, na década de 80, o modelo tecnicista é superado por outras estratégias de regulação, como a pedagogia das competências e o professor reflexivo na década de 90 – uma formação que se “denomina de produtivista e unidimensional, em todos os momentos que ocorreu em detrimento de uma formação humana e, como tal, multidimensional” (FREITAS, 2003, p. 35).

No Paraná, identificaram-se para análise dois planos. Primeiro, no período de 1968, a marca principal é a implantação do 1º Plano Educacional, que previa que professores fossem estimulados pela modernização dos métodos pedagógicos fundamentados sob os pontos de vista filosófico, sociológico, pedagógico e psicológico, que se efetivou no apoio à pedagogia tecnicista, que havia inspirado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor a partir de 1971, fazendo-se necessárias mudanças significativas na escola.

Uma etapa com métodos pedagógicos são enfatizadas com professores que tivessem a incumbência de apresentar um plano de curso individual, com a distribuição do conteúdo programático de humanidades. Diferentemente do que propugnava a educação tradicional, para a nova metodologia a preparação do trabalho adquiria relevância, uma vez que dela dependeria o sucesso do trabalho escolar, começa a parte mais difícil da preparação: a compreensão do tema e a organização do trabalho (AGUAYO, 1966, p. 72).

Ao ano de 1975 corresponde a implantação do 2º Plano Educacional, elaborado pelo Departamento de Educação, que institui um currículo único para todas as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, concepção de educação de acordo com a Lei nº 5.692/71, modelo que repetia as pedagogias da Escola Nova e do tecnicismo, destacando a espiritualidade, a racionalidade, a liberdade e a sociabilidade como características essenciais ao ser humano (IPPUC, 1985).

Esse contexto possibilita a reflexão da trajetória histórica para o processo de implantação do cenário da Instrução Pública no Paraná, a partir do Código de Ensino de 1917, o percurso das reformas inseridas nos anos 90, com a Lei nº 5.692/71, e os impactos das políticas para formação de professores no contexto mundial, nacional e estadual, ou seja, por meio de uma nova proposta de educação integral, um plano de formação inicial e continuada que privilegiava o projeto de qualidade do ensino público.

Ao refletir sobre a problemática posta, deparamo-nos com novas políticas do magistério: o Estado trouxe a si a função educacional e o discurso da instrução pública com objetivo de propiciar mudanças na vida das pessoas e na escola pública no decorrer dos anos. Frente aos desafios, é oportuno destacar a trajetória política sobre o aspecto cronológico no cenário das reformas educacionais de sociedade brasileira, que passou do modelo agrário-comercial-exportador dependente ao modelo capitalista-urbano-industrial (MIGUEL, 2000).

2 | MÉTODO: PERCORRENDO A PESQUISA

Realizou-se pesquisa bibliográfica, exploratória, de abordagem qualitativa, viabilizada a partir de interrogações sociais que problematizam – por meio de pactos, políticas, acordos, instituições, redes, conselhos – um modelo de educação, presente nas propostas mencionadas de integração educacional no país.

Os dados coletados possibilitaram situar, em determinado momento histórico, iniciativas para os campos: educacional, econômico, político e social, de forma mais ampla sobre ações governamentais e internacionais em tempos neoliberais (ALAMI; DESJEUX; MOUSSAUOUI-GARABUAU, 2010).

Como explicitado, o objetivo deste trabalho foi discutir, à luz da legislação brasileira, o percurso das políticas educacionais, o cenário da Instrução Pública do Paraná, as reformas inseridas pela Lei nº 5.692/71 e os impactos das políticas na formação de professores, constatando a problemática por meio do projeto de qualidade de ensino no país.

Este trabalho segue as posições teóricas de pesquisadores na área da educação e teve por característica a revisão de material bibliográfico, disponível em publicações, livros e artigos, de origem nacional e internacional, acerca do tema proposto. Desta forma, efetuou-se a pesquisa bibliográfica de trabalhos dos últimos 10 anos que tratam das concepções liberais de educação.

3 I REFLEXÃO INICIAL: INSTRUÇÃO PÚBLICA NO PARANÁ

Em seu percurso histórico, o caminho dos direitos sociais, na relação Educação-Sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional como parte das discussões sobre educação no Brasil, surgiu por meio de projetos e emendas constitucionais, principalmente a partir de 1969, ocorrendo o registro oficial sobre a instrução pública com a Constituinte de 1823. Na Constituição de 1824, artigo 179, essa lei foi recebida pelo Ato Adicional de 1834 que regulou a educação nacional como instrução primária gratuita e aberta a todos os cidadãos. Assim, há uma linearidade cronológica da trajetória de educação desde a Constituição Imperial de 1824 até a Constituição de 1988 (FÁVERO, 1996).

Nesse ínterim, o entusiasmo pela educação, bem como as correntes de ideias e movimentos político-sociais formados pelo embate ideológico dos fins do Império, começou na década de 1920 com o Brasil propondo discussões da escola primária e a importância da escolarização na tentativa de desacelerar o analfabetismo na história do país, o que normatizou as atividades administrativas e pedagógicas a partir de 1917, regido pelo Código de Ensino de 1917 (Decreto nº 17, de 9 de Janeiro de 1917), para a escola Maternal, o Jardim de Infância, o Curso Primário, a Escola Intermediária, o Ginásio e a Escola Normal (VIEIRA, 2017).

Em meados de 1917, a partir da educação escolar no Paraná iniciaram-se as preocupações sob a ótica administrativa no Município de Curitiba. Assim, sob o Governo Provisório do Paraná em 1930, estabeleceu-se como prioridade a educação e a construção de escolas, as quais ofereciam instrução primária e também ensino profissionalizante.

A questão inicial historiográfica para formação de professores surge com o ideal liberal, a partir das guerras religiosas da Europa, no século XVII, que defendia o limite da liberdade governamental adstrito ao cumprimento do dever de assegurar aos cidadãos a liberdade, garantindo-lhes, assim, a liberdade de consciência, mas assumindo a condição de classe dominante nos princípios que regem a instituição escolar (SAVIANI, 2008, p. 29).

Tendo em vista esse cenário, que trata da relação entre educação e globalização, a concepção liberal nasce da ideologia adotada pela burguesia ascendente da Europa Ocidental e Estados Unidos da América no século XVIII com características do liberalismo definindo direitos e liberdades.

Nesse contexto, no início do século XIX, coube à elite brasileira, saída do regime colonial, organizar o Estado brasileiro. No Paraná, entre a classe dominante brasileira, formou-se uma camada intermediária que se agrupava em núcleos populacionais formados para produção de atividades econômicas mais expressivas, como a “mineração, o comércio de tropas muars e criação de gado, a indústria extrativa e o comércio da erva-mate” (WACHOWICZ, 1984, p. 3-4).

A educação escolar no Paraná parecia ser uma das principais bandeiras do liberalismo. No entanto, com a instrução pública, até o advento da República, as escolas

criadas não dispunham de professores e suas responsabilidades excediam as questões ligadas ao ensino, pois se vivia: “um contexto institucional para a instrução pública, no qual o professor organizava sua ação sem controle próximo do governo, e em precárias condições” (MIGUEL, 2000).

Ampliar a discussão parecia relevante, para se evidenciar dificuldades do magistério que passou a se constituir em profissão submetida ao controle estatal. Nesse momento, o Estado modifica as instituições existentes e “substitui a Igreja como entidade de tutela do ensino” (NÓVOA, 1995, p. 15). Apesar das transformações, o Estado trouxe a si a função educacional e o discurso da instrução pública como oportunidade de propiciar mudanças na vida das pessoas e o professor passa a ser percebido como um funcionário público leal ao governo.

Essa análise apresenta um aspecto que parece emblemático, pois o controle estatal do magistério, em relação ao conjunto da sociedade no final do século XIX, passou a orientar os processos de seleção, recrutamento e formação docente ao longo dos dois últimos séculos. Tinha por certo, contudo, a inadequada escolha do professor e o seu insuficiente preparo envolvido com resultados que representavam as principais causas do fracasso escolar. Nesses ideais, inicia-se uma discussão sobre a formação inicial e continuada, gestão e políticas públicas de ensino da rede municipal no âmbito desse estudo, cujos objetivos avançam na compreensão sob a ótica do fazer pedagógico do professor à luz da época (MIGUEL; VIEIRA, 2006).

Com a formação de professores para as escolas primárias, nas Escolas Normais, em 1870, pela Lei nº 238, de 19 de abril, na Província do Paraná, por quase um século, a discussão da Escola Normal irá propiciar contribuições históricas sobre reformas de ensino que, a partir do século XX, em 1923, Lysímaco Ferreira da Costa implantou com o objetivo de preparar o novo professor (VIEIRA, 2017).

Considera Miguel (2000) que é “possível situar nesse momento, o início da influência da Pedagogia da Escola Nova na educação paranaense”, uma dimensão epistemológica que se traduz em programas adequados às demandas da coletividade para formação do profissional docente.

4 | POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pesquisas acerca de políticas educacionais no Brasil, relacionadas à formação de professores e surgidas no século XX, propiciaram transformações importantes no contexto histórico. Políticas públicas adotadas pelo município de Curitiba e a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino possibilitaram discussões sobre o sistema educacional (VIEIRA, 2017). Os programas de implantação apresentam dados entre 1963

e 1996, considerando a escola como um equipamento social⁴, que se traduz em práticas pedagógicas com diferentes tendências, concepções educacionais e momentos históricos que norteiam o ensino à luz do fazer pedagógico do professor na aprendizagem.

Assim, no intuito de retomar o crescimento econômico, inicia-se um movimento sobre reformas educacionais e as implicações para a formação de professores com uma política de mercado com tendência à privatização acerca do tema,

[...] quando da eleição de Fernando Collor de Mello em 1989 – que governou o Brasil de 1990 a 1992, com os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), essa experiência neoliberal, a partir de empresas estatais que passaram a ser consideradas improdutivas e ineficientes e assim como serviços públicos da saúde e educação, justificando a visão neoliberal de concepção de educação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; THOSCHI, 2003).

Para Frigotto (1998), as novas estratégias de educação contrapõem-se ao modelo denominado fordismo-taylorismo, que mais tarde teve uma reestruturação no processo de transição para o modelo toyotista. A propagação dessas ideias provocou mudanças no papel do Estado diante da sociedade e para o crescimento econômico, transmitidas à esfera da educação e às exigências do mercado empresarial, com objetivo de adequar o modelo educativo⁵ ao novo sistema produtivo.

Assim, as estratégias de recomposição do capitalismo ao fim do século XX foram tomadas, por assim dizer, de concepções e propostas muito similares àquelas que circulam no plano mundial: descentralização, autonomia, participação da comunidade, avaliação e eficiência do sistema de escolarização (CRUZ, 2005).

Em boa parte das discussões e textos acadêmicos, como podemos constatar, posta a concepção produtivista, a partir dos anos 90, com políticas neoliberais, o grande impacto de políticas nas ações de demandas no sistema de escolarização teve seus desdobramentos após a aprovação da LDB 9.394/96.

Com a redefinição do papel do Estado, as políticas educacionais de escola primária, de inspiração positivista de política neoliberal, corresponderam às exigências internacionais, isto é, “transferir a educação da esfera da política para a esfera de mercado”, um fator que traz à memória a legitimação e manutenção da ideologia neoliberal implementada nas sociedades capitalistas (GENTILI, 1998, p. 19).

Como se pode observar, os novos modos de regulação da educação não são exclusividade do Brasil ou da América Latina, pois estudos de autores canadenses, como

4 “[...] as transformações ocorridas no viés do ideário neoliberal tiveram vistas à eficácia econômica e a educação passa por uma nova estratégia ao modelo educativo de produção para as relações sociais à lógica de mercado e poderoso instrumento de modernização e globalização da sociedade” (MAUÉS, 2003, p. 118).

5 Plano socioeconômico, o ajustamento de nossas sociedades à globalização significa dois terços da humanidade excluídos dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde, educação. Plano cultural e ético-político, a ideologia neoliberal prega o individualismo e a naturalização de exclusão social, considerando-se esta como sacrifício inevitável no processo de modernização e globalização da sociedade. Plano educacional, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoría, ao mesmo tempo em que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres (FRIGOTTO, 1998, p. 89).

Lessard e Tardif (2008, p. 260-261), apontam elementos que induzem o processo de regulação à

[...] disputa entre uma política educativa neoliberal e uma política humanista-igualitária, à transformação do papel do Estado, à ascensão do modelo mercantil, à globalização e ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (EYNG *et al.*, 2013, p. 773-800).

A partir disso, compreende-se o papel das políticas, investimentos em capital humano e concorrência, a partir dos elementos centrais de atuação, o jogo econômico do neoliberalismo e as relações de concorrência entre si como uma obra de construção nacional, pautando-se nas propostas educacionais para o ensino público e para os docentes, materializadas nesse estudo (BALL, 2006).

Por esse motivo, a discussão que envolve a problemática desses espaços escolares até o final da década de 50 é um debate que analisa a educação como serviço público, a partir de suas primeiras escolas em espaços provenientes de inspiração positiva com um modelo educacional com formação para o magistério que estava difundido por todo o mundo e que, decerto, substituiria a precária escola de primeiras letras existente no Império “com novas finalidades, outra concepção educacional e organização do ensino” (SOUZA, 1998, p. 29).

Os fatores atuantes na evolução da política e sistema educacional brasileiro fundada na grande propriedade e na mão de obra escrava tiveram implicações de ordem social e política, favorecida por uma estrutura de poder educacional fundada na autoridade. O tipo de escola e formação de professor que predominou nessa ordem social, convém assinalar, era herança recebida da Colônia, além de algumas escolas primárias e médias.

É na Lei nº 5.692/71, pertinente à formação de professores no Paraná, como processo de referência, que se refere a um novo Programa de Magistério com eixos curriculares, que constam os planos desde sua organização. Segundo Chrun (2009, p. 65), os documentos apresentam a importância da formação do professor, norteadas pelos princípios da sistematização, racionalidade, eficácia e eficiência, a ser direcionada dentro do plano de municipalização do ensino básico:

a) Núcleo comum consistente, garantindo ao aluno dos cursos, enquanto cidadão, o seu direito de acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade de forma sistemática, organizada e coerente, possibilitando a sua efetiva participação nas lutas sociais.

b) As disciplinas que compõem o bloco de fundamentos da educação, dispostos nas séries de forma equilibrada, de modo a possibilitar a fundamentação teórica, trabalhando com conteúdos que privilegiam uma visão da realidade brasileira e os problemas da aprendizagem das crianças (das camadas majoritárias da população).

c) A disciplina de Didática deixa de ser tratada como disciplina instrumental para ser concebida como área que trata especificamente do processo de ensino em suas múltiplas determinações, viabilizando a organização da ação docente de tal modo que os futuros professores vivenciem o novo processo, reflitam acerca dele e o sistematizam coletivamente.

d) A disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau ganha espaço no currículo do curso passando a ser um fórum de debates para tratar da política educacional brasileira, do estado e município, através de leitura da realidade educacional.

e) As metodologias de ensino tiveram seu campo de atuação ampliado, incorporando como disciplinas desta área os conteúdos da realidade escolar brasileira, comprometido com as formações dos professores das séries iniciais.

f) Estágio supervisionado é um dos pontos chave da nova proposta curricular, pois é o principal responsável pela relação teoria/prática, ao longo da formação do educador.

Norteando-se pelos indicadores mencionados, pela aceleração do processo de urbanização em torno dos centros urbanos e pela diminuição do número da clientela infantil, o estudo dos programas de educação aponta medidas de incentivo à qualificação profissional e outras políticas na última década (PARANÁ, 2001).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se delinear neste trabalho alguns apontamentos acerca das pesquisas em políticas da educação: formação de professores, implicadas no modelo neoliberal, partindo da análise panorâmica do campo educacional na América Latina no decorrer da década de 90. Ao se refletir sobre as políticas de formação de professores destacam-se três pontos que merecem ênfase.

O primeiro deles é o percurso histórico dos direitos sociais na relação Educação-Sociedade com a Constituinte de 1823 e, conseqüentemente, de forma breve, as transformações da escola primária que substituiria a precária escola de primeiras letras.

Em segundo lugar, verificou-se a proposta de reforma educacional que muito tem avançado quanto à integração da Instrução Pública no Paraná com o Código de 1917 e suas implicações no processo de transição na década de 90. A análise focou o período que corresponde ao Estado Novo, marcado pela restauração de estradas, pelos trabalhos de colonização ligados à pecuária e produção de café no Governo Provisório de 1930 mediante mudanças do contexto mundial, nacional e estadual.

Ademais, como terceiro ponto e concluindo esta problematização, destaca-se a Lei nº 5.692/71, empreendida nos últimos anos na década de 90, desde a organização dos

diferentes níveis de ensino, passando pela formação do professor até a relação professor-aluno com objetivo de privilegiar o Projeto de Qualidade de Ensino Público no Paraná e o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PARANÁ, 2015). Em suas primeiras afirmações, postas pelo documento, o plano de municipalização do ensino básico e as políticas públicas tendem a resultar na aceleração de urbanização em decorrência dos princípios da sistematização, racionalização, eficácia e eficiência (MAUÉS, 2003).

Diante do quadro atual é o ideário neoliberal que se quer reforçar, com uma nova perspectiva posta pelo documento do Programa de Magistério, consoante ao movimento de redemocratização, em paradoxo ao discurso de não adequação de ações ao ensino público.

Nessa medida, a lógica mercadológica, presente nas propostas de projetos, visa à integração educacional decorrente da reforma econômica que tem como características principais a regulação e controle, em decorrência da nova configuração do Estado nas sociedades capitalistas (GENTILI, 1998). Nesse contexto, Foucault (2008a) nos leva a compreender que existem relações de poder engendradas em cada indivíduo na relação de controle e poder e, da mesma forma, em política educacional e ideologia, nos ensina, na teoria do capital humano por meio da concorrência entre indivíduos.

REFERÊNCIAS

AGUAYO, A. M. **Didática da Escola Nova**. São Paulo: Editora Nacional, 1966.

ALAMI, S.; DESJEUX, D.; MOUSSAUOUI-GARABUAU, I. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BALL, S. **Education Policy and Social Class**. Londres: Routledge, 2006.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 5 abr. 2019.

CHRUN, S. G. de L. **Formação de professores da educação infantil no Paraná: políticas e legislação educacionais (1961-1996)**. 2009. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

CRUZ, R. E. **Banco Mundial e política educacional: o Projeto Nordeste para a Educação Básica e seus desdobramentos no Piauí**. Teresina: Edufpi, 2005.

EYNG, A. M.; GISI, M. L.; ENS, T. R.; PACIEVITCH, T. Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online], v. 21, n. 81, p. 773-800, 2013.

FÁVERO, O. (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação).

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France: 1978-1979. São Paulo: Martins, 2008b.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e a metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 73-102.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Porto, 1995.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-24.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOMIDE, A.; MIGUEL, M. E. B. A formação de professores em nível médio no Paraná (1996-2006). *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 4., 2008, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

IPPUC - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Diretrizes educacionais do governo estadual e municipal e diagnóstico da Rede Municipal**. Curitiba: IPPUC, 1985.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 255-278.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; THOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

MAUÉS, O.C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MIGUEL, M. E. B. **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854-1889**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

MIGUEL, M. E. B.; VIEIRA, A. M. D. P. As políticas educacionais da Rede Municipal de Educação de Curitiba e a implantação de novas práticas nas escolas (1963-1996). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia, 2006. 1 CD-ROM.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

PARANÁ. **Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015**. Aprovação do Plano Estadual e adoção de outras providências. Diário Oficial Executivo, Curitiba, n. 9497, p. 3, 25 jun. 2015. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisaAto.do?action=exibir&codAto=143075&codItemAto=869754>. Acesso em: 31 jul. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Dez anos de educação no Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um momento**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 45.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./ dez. 2010.

SOUZA, R. F. de. **Templo de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Unesp, 1998.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, [s. l.], n. 7, v. 1, p. 3-68, 2012.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-193.

VIEIRA, A. M. D. P. **Educação em Curitiba: trinta anos de políticas públicas**. Curitiba: Appris, 2017.

WACHOWICZ, R.C. História das histórias da Rua XV. **Nicolau**, Curitiba, v. 8, n. 55, p. 9, set./out. 1994.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 15, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 70, 71, 149

B

Brinquedo Terapêutico 134, 135, 136, 137

C

Confessionalidade Protestante 13, 14, 16

Covid 19 179, 183

Curso de Pedagogia 28

D

Desenvolvimento 1, 5, 6, 8, 9, 11, 15, 17, 21, 31, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 62, 64, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 85, 88, 93, 110, 112, 113, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 151, 154, 155, 156, 165, 166, 171, 182, 184

Desenvolvimento de Habilidades 44, 142, 143, 145

E

Ead 1, 183

Educação Escolar 169, 175, 177, 180, 181, 183, 187

Educação Física 32, 57, 58, 59, 63, 64

Educação Inclusiva 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65

Ensino de História 83, 84, 85, 87, 89, 93, 94, 95

Ensino de Língua 38, 43, 123, 124

Ensino Médio 89, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 132, 153, 173

Especializado 62

F

Formação Continuada 1, 2, 4, 7, 8, 9, 20, 21, 22, 27, 40, 45, 59, 61, 63, 66, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 79, 81, 89, 94, 170, 182, 187

Formação Inicial 30, 37, 39, 40, 42, 58, 59, 61, 63, 64, 66, 79, 84, 92, 165, 166, 168, 170, 185

G

Geociências 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 77, 79, 80, 81

Google Sala de Aula 146

I

Instituições de Ensino Superior 13, 15

L

Língua Portuguesa 14, 22, 24, 25, 26, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 123, 125, 127, 129, 130, 132, 133

M

Modelo Neoliberal 164, 166, 173

P

Pandemia 3, 4, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185

Pnaic 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27

Políticas Educativas 164, 166

Polivalentes 66, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 79

Práticas Pedagógicas 4, 20, 21, 22, 27, 66, 77, 79, 147, 170

Professor 4, 5, 8, 9, 10, 21, 23, 24, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 53, 54, 61, 62, 63, 68, 70, 71, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 107, 108, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 138, 140, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 156, 157, 158, 160, 164, 166, 167, 169, 170, 172, 173, 175, 179

Professores 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 57, 59, 61, 63, 64, 66, 68, 70, 71, 72, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 118, 119, 120, 121, 122, 147, 149, 153, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 187

Programa Residência Pedagógica 37, 38, 39, 42

Projeto de Extensão 142, 143

Q

Qualificação Profissional 83, 173

T

Teoria Vigotskiana 138

Trabalho Docente 22, 39, 40, 118, 119, 120, 121, 122, 151, 153, 154, 156, 161, 162, 163, 179

Trilhas Formativas 1, 4, 8, 10

V

Variação Linguística 123, 124, 125, 126, 128, 129, 132, 133

Z

Zona de Desenvolvimento 138

Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 