

IDEB E CURRÍCULO: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES

IDEB AND CURRICULUM: LIMITS AND CONTRIBUTIONS OF THE
TEACHERS TRAINING

IDEB Y CURRÍCULO: LÍMITES Y CONTRIBUCIONES DE LA
FORMACIÓN DE PROFESORES

Rosane Toebe Zen

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Laranjeiras do Sul-PR. E-mail: rtoebe@gmail.com.

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: mcsfernandes@gmail.com.

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi55.53254>

Recebido em 19/04/2020

Aceito em 24/10/2020

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições e os limites da formação inicial e continuada de professores, considerando duas das atribuições que incidem sobre os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR: a implementação do currículo – que requer dos profissionais o domínio conceitual dos princípios que o fundamentam; e atingir as metas impostas pelo IDEB – que requer a preparação dos estudantes para a obtenção dos melhores escores nas avaliações externas. Trata-se de um estudo de caso com utilização de entrevistas semiestruturadas com 18 profissionais da educação municipal e uma representante do sindicato da categoria, levantamento bibliográfico e documental. Os dados relacionam-se ao período de 2004 a 2018. Os resultados foram analisados a partir de uma perspectiva totalizante e dialética da realidade, compreendendo o objeto a partir da conjuntura estrutural, pautando-se no pressuposto de que a educação é alvo de disputa de projetos societários antagônicos. Os resultados evidenciam a relevância da formação docente e quando a mesma apresenta fragilidades, identificam-se limites tanto na implementação do currículo quanto na elevação dos índices. O estudo aponta ainda a ausência de um projeto de qualificação dos educadores para o enfrentamento dos desafios que caracterizam o trabalho pedagógico desenvolvido na escola pública.

Palavras-Chave: Avaliação externa. Formação Pedagógica. Educação Escolar. Fundamentos da Educação.

Abstract

This article has the purpose of analyzing the contributions and the limitations on the initial and continued teachers training taken consideration two of the attributions that focus on professionals of the Municipal Education Network in Cascavel-PR: the implementation of the curriculum – which requires professionals to have a conceptual mastery of the principles that underlie it; and meet the goals imposed by the IDEB – which requires preparation from students to meet the best scores in the external evaluation. This is a case study that uses semi-structured interviews with 18 professionals of the municipal education and a union representative from the category, bibliographic and documentary gathering. The data relates to the period between 2004 and 2018. The results were analyzed from a totaling and dialectical perspective of reality, understanding the object from the structural conjuncture, based on the assumption that education is a dispute target of antagonistic corporate projects. The results show the relevance of teacher training and when the same present fragility, limits are identified both in the implementation of the curriculum and in the increase of the indexes. The study also points to the absence of a project for the qualification of educators for coping with the challenges that characterize the pedagogical work developed in public schools.

Keywords: External exams. Pedagogical training and formation. Schooling. Educational Fundaments.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar los aportes y los límites de la formación inicial y continua de los profesores, considerando dos de las atribuciones que afectan a los profesionales de la Red Municipal de Enseñanza de Cascavel-PR: la implementación del currículo - que requiere que los profesionales tengan un dominio conceptual de los principios que lo sustentan; y alcanzar las metas impuestas por el IDEB - que requiere una preparación de los estudiantes para obtener los mejores puntajes en las evaluaciones externas. Se trata de un estudio de caso que utiliza entrevistas semi-estructuradas con 18 profesionales de la educación municipal y un representante del sindicato de la categoría, levantamiento bibliográfico y documental. Los datos se relacionan con el periodo de 2004 a 2018. Los resultados fueron analizados desde una coyuntura estructural, basándose en el contexto de que la educación está en medio de una disputa de proyectos sociales antagónicos. Los resultados evidencian la relevancia de la formación docente y cuando la misma presenta debilidades se identifican límites tanto en la implementación del currículo como en la relevancia de los índices. Los resultados todavía apuntan una ausencia de un proyecto que capacite a los educadores para enfrentar los desafíos que caracterizan el trabajo pedagógico desarrollado en las escuelas públicas.

Palabras Clave: Evaluación externa. Formación Pedagógica. Educación Escolar. Fundamentos de la Educación.

Introdução

Este artigo apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa de Doutorado (ZEN, 2018) que teve como objetivo compreender como ocorre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação – professores, coordenadores e diretores de escola – na Rede

Municipal de Cascavel – PR, considerando que o exercício profissional está permeado de desafios que consistem, entre outros, em atingir as metas estipuladas pelo IDEB¹ e, ao mesmo tempo, em implementar o Currículo Municipal.

A pesquisa consistiu em um estudo de caso que contou com levantamento e análise documental, bibliográfica e realização de entrevistas semiestruturadas. A análise documental foi realizada a partir das seguintes fontes: o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel; as leis n.6445/2014 e n. 6.047/2014 (CASCAVEL-PR, 2008; 2014a; 2014b); o Caderno Estatístico do Município de Cascavel - IPARDES (PARANÁ, 2019); e o documento-síntese do relatório do Banco Mundial “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade dos gastos públicos do Brasil”.

O levantamento bibliográfico foi realizado no Banco de teses e dissertações da Capes, resultando na utilização específica de duas dissertações (PELETTI, 2012; MAZARO, 2018) que discutem o processo de elaboração e implementação do currículo municipal de Cascavel – PR; na Biblioteca Eletrônica Científica Online – SciELO, nas quais foram coletados artigos científicos; e nas Bibliotecas da UFSCar e UNIOESTE, Anais de eventos e livros teóricos sobre o processo de formação inicial e continuada de professores.

As entrevistas foram realizadas com profissionais da rede pública municipal de Cascavel-PR que atuavam no ano de 2015 nas escolas que atingiram os menores e os maiores resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB daquele ano². Elaborou-se um roteiro de questões semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987; MINAYO, 2004) para orientar e conduzir as entrevistas. Participaram da pesquisa dezoito profissionais (professoras de quinto ano³, coordenadoras pedagógicas e diretoras⁴) das seis escolas selecionadas. As escolas que obtiveram as maiores notas do IDEB foram denominadas de Escola A, B e C ao passo que as escolas de maior IDEB receberam a designação de Escola D, E e F.

Para proteger a identidade das participantes, no decorrer do texto as mesmas são referenciadas de acordo com a escola e com a função que desempenham: as profissionais que

¹ O IDEB é um índice criado para medir a qualidade da educação, conforme definido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, em 2007, pelo Decreto 6.094/2007.

² A divulgação dos resultados do IDEB, assim como a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética (Parecer Consubstanciado do CEP n° 1.769.725, de 10 de outubro de 2016) ocorreram na segunda metade do ano de 2016.

³ Professoras que lecionaram em turmas de 5° ano em 2015. A escolha deve-se ao fato de que foram estes os estudantes que realizaram a Prova Brasil naquele ano, cujos resultados serviram de base para o IDEB divulgado em 2016.

⁴ Sem que essa tivesse sido a intenção da pesquisa, todas as pessoas que contribuíram com o levantamento de dados são do sexo feminino.

atuam na Escola A receberam a denominação de Diretora A, Coordenadora A, e Professora A; as agentes da Escola B, como Diretora B, Coordenadora B, e Professora B; da Escola C, Diretora C, Coordenadora C, Professora C; e assim, sucessivamente.

As entrevistas com as profissionais foram realizadas entre setembro e novembro de 2016. No início de 2018, após a qualificação da tese, considerou-se relevante realizar ainda mais uma entrevista, desta vez com uma representante do sindicato da categoria, para coletar informações adicionais que possibilitaram compreender detalhes relacionados à progressão de carreira e valorização profissional dos professores da rede pública de ensino. Esta participante é referenciada no artigo como Representante do SIPROVEL.

Os dados obtidos foram analisados a partir de uma perspectiva totalizante e dialética da realidade, considerando-se que o entendimento e a visão particular dos sujeitos nascem e ganham vida na concretude da vida material (MARX, 2011). O exercício metodológico consistiu na compreensão do objeto a partir da conjuntura estrutural, estabelecendo as relações entre a particularidade com o universal (FRIGOTTO, 2011). Cabe ainda destacar que a investigação foi pautada no pressuposto de que a educação revela elementos de uma disputa de projetos sociais voltados a interesses de classe distintos, nos quais antagonizam as perspectivas que tendem ao atendimento prioritário dos interesses da burguesia, de um lado, e da classe trabalhadora, de outro (FRIGOTTO, 1989).

No município de Cascavel-PR os professores e demais trabalhadores em educação contam com orientações de currículo próprio, o “Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR”. A análise pautou-se no documento que passou a vigorar em 2008, o qual adotou o materialismo histórico como método orientador do trabalho pedagógico; a Psicologia Histórico-Cultural como teoria do desenvolvimento humano; e a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria educacional (CASCAVEL, 2008⁵). A implementação do currículo requer que os profissionais da rede tenham domínio teórico e conceitual acerca do referencial que fundamenta o documento, razão pela qual o estudo da formação inicial e continuada dos profissionais da educação ganha importância nesse contexto.

Já o trabalho pedagógico voltado aos objetivos das avaliações externas requer que os esforços estejam voltados à obtenção, por parte dos estudantes, do maior número de acertos possíveis em testes padronizados, que consistem em provas de múltipla escolha que requerem

⁵ O Currículo passou por reformulações após a conclusão desta pesquisa para atender, entre outras mudanças, às determinações da Base Nacional Comum Curricular, aprovada pela Resolução nº 2 de 22 de dezembro de 2017, de caráter normativo e que orienta a sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017).

o preenchimento de um gabarito. Tende-se, ainda, a uma redução curricular às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática) cobradas em tais exames.

Diante de tal cenário, este artigo problematiza a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando os desafios que se colocam entre a necessidade de melhorar os índices educacionais – que se fundamentam numa perspectiva neotecnicista (FREITAS, 2013) – e a implementação do currículo municipal de Cascavel – PR, orientado por perspectiva teórica crítica.

Com base em tal problematização, este artigo tem como objetivo apresentar uma análise das contribuições e dos limites da formação inicial e continuada de professores, tendo em vista duas das atribuições que incidem sobre os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR, que consistem na implementação do currículo básico e na realização das avaliações externas.

Considera-se que a formação inicial exerce fundamental importância no desempenho adequado das atividades profissionais, sobretudo quando as mesmas se tornam mais complexas, levando-se em conta as demandas que se impõem tanto pelo encaminhamento do trabalho pedagógico pautado no currículo, quanto pelas cobranças que se instituem por meio das avaliações externas.

Nesse sentido, este artigo apresenta e discute, na seção a seguir, dados acerca da formação inicial dos profissionais da rede municipal de Cascavel-PR; posteriormente, são discutidos os resultados referentes à formação continuada no município, e nas Considerações Finais, são sintetizados os principais dados levantados na pesquisa, verificando-se que as condições de formação inicial e continuada de profissionais da educação no município de Cascavel-PR são caracterizadas pela fragilidade e ecletismo teórico.

Formação inicial dos profissionais em educação da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR

A formação inicial de professores é entendida neste estudo como a apropriação de conhecimentos teóricos e metodológicos oferecidos em cursos de licenciatura no ensino médio e/ou superior. A legislação brasileira (LDB n. 9394/1996) admite como critério mínimo para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental a formação no nível médio na modalidade normal. Porém, estabelece que esta formação ocorra preferencialmente no nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 1996).

No município de Cascavel-PR, atualmente, a formação mínima exigida é a oferecida em

curso de licenciatura de graduação Plena em Pedagogia e/ou Normal Superior, conforme estabelecem as Leis n. 6.445 e 6.047/2014 (CASCAVEL, 2014a; 2014b). A pesquisa desvelou que atuam na rede profissionais com formações distintas daquela estabelecida na lei em vigor, o que se deve ao fato de que estas profissionais ingressaram na carreira em período anterior a 2014, quando as regras de ingresso eram diferentes.

A formação inicial assume importância fundamental nos processos educativos que ocorrem no espaço da escola e contribui para a qualidade do exercício da atividade docente. Tal importância ganha relevância quando se vislumbra o desenvolvimento de um projeto educacional contra hegemônico, que tem por objetivo atender aos interesses da classe trabalhadora, tal qual é enunciado no currículo municipal de Cascavel-PR.

Para compreender os dados da formação inicial de professores no município, buscou-se informações sobre as oportunidades de acesso ao ensino superior no município, os quais puderam ser encontrados no relatório anual do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES. As informações revelaram que a maior parte das vagas oferecidas nesse nível (86%) são atendidas pela educação privada (PARANÁ, 2019).

Observando-se a formação das 18 profissionais entrevistadas para a pesquisa, constatou-se que 13 possuem o curso de magistério e cursaram o ensino médio majoritariamente em instituições públicas de ensino (15 das profissionais entrevistadas). Dentre as que concluíram o ensino médio em escola pública, uma delas cursou o magistério em nível de pós-médio em instituição particular de ensino. Quanto ao ensino superior, o Quadro 1 apresenta as informações acerca da formação em nível superior das 18 profissionais entrevistadas:

Quadro 1: Formação das entrevistadas

	Formação Ensino Superior	Formação Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>
D. A.	História e Geografia em universidade particular	História e Geografia em faculdade particular
		Gestão Escolar em faculdade particular
D. B.	Administração em universidade pública	Gestão escolar em faculdade particular
	Pedagogia em faculdade particular	Educação infantil em faculdade particular
D. C.	Pedagogia à distância em centro universitário particular	Psicopedagogia educacional à distância. em faculdade particular.
D. D.	Pedagogia em universidade pública	Não possui
D. E.	Pedagogia em universidade pública	Psicopedagogia educacional à distância em faculdade particular
		Coordenação pedagógica à distância em universidade pública
D. F.	Letras português/ inglês em universidade particular	Fundamentos da Educação em universidade pública
		Gestão em faculdade particular

Notandum, ano 24, n. 55, jan./abr. 2021
CEMOroC-Feusp / GTSEAM

C. A.	Pedagogia em universidade pública	Educação matemática em universidade pública
C. B.	Pedagogia em universidade pública	Gestão em faculdade particular
C. C.	Pedagogia em universidade pública	Orientação e supervisão escolar em universidade particular
C. D.	Pedagogia em universidade pública	Docência em ensino Superior em faculdade particular
C. E.	Letras em universidade pública	Letras português/espanhol em universidade pública
C. F.	História em universidade pública	Coordenação e supervisão escolar em universidade particular
P. A.	Pedagogia em faculdade particular	Educação Especial a distância em faculdade particular
P. B.	Pedagogia à distância em faculdade particular	Não possui
P. C.	Pedagogia em centro universitário particular	Gestão escolar em faculdade particular
P. D.	Letras em universidade particular	Letras em universidade particular
P. E.	História em universidade particular	História e geografia em faculdade particular
P. F.	Pedagogia em faculdade particular	Recursos humanos e marketing em faculdade particular
		Educação especial em faculdade particular

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora (2016). Foram abreviadas as palavras Diretora (D); Coordenadora Pedagógica (C) e Professora (P).

Considerando os dados do Quadro 1, a proporção de profissionais que concluiu o curso de graduação em instituição pública e particular de ensino ficou em 50% para cada (nove concluíram em instituição pública e nove em instituição privada). Examinando-se a caracterização educacional do município, com base no Caderno IPARDES do município, observa-se que dados da formação inicial dos profissionais da rede municipal de Cascavel-PR rompem com a expectativa de que esse público seja atendido majoritariamente no ensino superior privado, uma vez que a iniciativa privada no município é a responsável por mais de 80% da oferta de vagas no nível superior (PARANÁ, 2019).

Quando os dados são estratificados por função (diretoras, coordenadoras e professoras), observa-se que entre as diretoras duas concluíram seus estudos de graduação em instituição pública e três em instituição particular. Uma diretora possui dois cursos de graduação, sendo um concluído em instituição pública e um em instituição particular. Entre as coordenadoras, todas as entrevistadas cursaram ensino superior em instituição pública, e entre as professoras, todas em instituição particular de ensino.

A dissonância entre a formação inicial das profissionais em cada um dos cargos, principalmente entre coordenadoras e professoras, pode ser em parte compreendida mediante as regras que regem a ocupação de cada uma das funções, considerando-se para isso, a legislação vigente no município.

As coordenadoras pedagógicas são as que apresentam, em comum, formação

profissional mais consistente: todas se graduaram em instituições públicas de ensino e todas possuem curso de pós-graduação. Para compreender esse dado, faz-se necessário considerar que a função é destinada a profissionais que passam por um processo de seleção⁶ (uma espécie de concurso interno) (CASCAVEL, 2014b). Uma vez aprovados, a lista de aptos é disponibilizada aos diretores que escolhem e convidam o candidato aprovado para trabalhar como coordenador pedagógico na escola sob sua direção.

O preenchimento de vaga para a função de diretor é definido mediante eleição direta para mandato de dois anos (podendo candidatar-se para mais dois anos), conforme estabelece a Lei Municipal n. 6.407 (CASCAVEL, 2014a). Assim, o perfil desse profissional é definido por outros critérios, dentre os quais, boa relação com a comunidade escolar e com os profissionais que atuam nas escolas.

Já os professores de quinto ano assumem a função de acordo com a sua escolha, obedecida a ordem de classificação geral. A pontuação é definida pelos critérios estabelecidos no Art. 69 da Lei n. 6.445 (CASCAVEL, 2014b), sendo atribuídos de acordo com a titulação do servidor e adotado como critérios de desempate: a maior habilitação, o maior tempo de serviço e a maior idade (nessa ordem). Dependendo das condições de trabalho oferecidas nas escolas, a tendência é de que a procura se acentue em escolas de maior desempenho no IDEB (partindo-se do pressuposto de que nessas escolas as chances de melhorar os índices são mais propícias). A considerar pelos dados coletados na pesquisa, verifica-se uma tendência à menor titularidade, tempo de serviço e idade de professores de quinto ano nas escolas que apresentam menores índices no IDEB.

No que se refere à valorização salarial, os professores de quinto ano não recebem nenhum tipo de gratificação salarial. Os coordenadores pedagógicos e diretores de escola recebem gratificação de 25% (CASCAVEL, 2014b). Nesse sentido, observa-se que a ascensão aos cargos de direção e de coordenação pedagógica tornam-se alternativas de valorização salarial no contexto da rede municipal de Cascavel-PR.

Com relação a cursos de pós-graduação, os números do Quadro 1 demonstram que a educação privada predomina na oferta de cursos *Lato Sensu* realizados pelas entrevistadas.

⁶ Todos os anos a Secretaria Municipal de Educação publica uma portaria na qual estabelece as normas para a ocupação da função de coordenador pedagógico escolar nas escolas municipais da rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR. A Portaria n. 001, de 22 de janeiro de 2018 – GAB/SEMED (CASCAVEL, 2018) explica que naquele ano o processo seletivo foi composto por duas etapas: uma avaliação escrita, de caráter eliminatório, e entrevista para os candidatos aprovados na prova escrita, também de caráter eliminatório. A avaliação escrita teve peso 70, distribuídos em quatro questões discursivas e seis questões objetivas. Conforme o Edital n. 017/2018, somente quatro candidatas foram aprovadas no processo seletivo realizado em 2018. O número de inscritos não foi divulgado.

Considerando-se que quatro profissionais realizaram mais do que uma pós-graduação, e que duas não concluíram esse nível de ensino, as entrevistadas apresentam ao todo vinte e um títulos de pós graduação, dos quais, dezessete foram realizados em instituições particulares (três a distância), e somente quatro em instituições públicas (entre as quais, um a distância).

Observa-se que os profissionais que seguem a carreira do magistério na rede enfatizam a continuidade dos estudos em cursos *Lato Sensu* e não em cursos de mestrado e doutorado. As razões para o fato podem ser evidenciadas a partir de informações fornecidas pela representante do Sindicato dos Professores de Cascavel – SIPROVEL, que analisou a tabela de vencimentos dos professores da rede municipal e explicou que o avanço nos rendimentos dos profissionais é de 10% sobre o salário para os que concluem a pós-graduação *Lato Sensu*, 10% para mestres, e 10% para doutores. Ou seja, se um doutor desejar atuar como professor na rede receberá como retribuição por titulação a proporção de 30% a mais que um graduado. Essa informação revela que os profissionais da rede não encontram na remuneração que a carreira oferece o estímulo para dar continuidade aos seus estudos nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Entre as professoras municipais que contribuíram na elaboração do currículo municipal, algumas delas deram continuidade aos estudos em cursos *Stricto Sensu*, porém, deixaram a carreira de professor da rede para se dedicar à atividade docente em instituições nas quais a valorização salarial é maior.

No que tange à predominância de instituições particulares na oferta do ensino superior e de pós-graduação, observa-se que a realidade de Cascavel-PR evidencia uma característica das orientações do Estado neoliberal que, seguindo o receituário dos organismos multilaterais, considera que esses níveis de ensino constituem antes um bem mais privado que público, razão pela qual a subordinação da oferta às forças do mercado é recomendada (SGUISSARDI, 2015).

O relatório “Um ajuste justo – análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil⁷” (WORLD BANK, 2017, p.13) afirma que os gastos do Estado brasileiro com o ensino superior público são ineficientes e regressivos e sugere que os estudantes financiem a sua própria formação no nível superior, por meio de programas como o FIES, que atualmente atendem aos alunos que estudam em instituições particulares, mas que poderia ser estendido às universidades federais.

Não se pretende considerar, de forma generalizada, que todo o ensino no nível superior ou na pós-graduação oferecido por instituições privadas, ou em cursos a distância, seja precário.

⁷ No original “WORLD BANK. **A fair adjustment:** efficiency and equity of public spending in Brazil”.

Mas, quando a análise da expansão da oferta desses cursos condiz com uma política educacional que corresponde a um projeto societário concebido sob o jugo do mercado mundial e do qual o país é signatário, observa-se que não figura entre as preocupações do poder público garantir a formação de qualidade dos profissionais da educação, mas a apropriação do mercado a uma demanda que é utilizada como forma de ampliar seus lucros. Entretanto, nem sempre os cursos de ensino superior criados para atender aos interesses de mercado oferecem uma sólida formação pedagógica e garantem a apropriação dos subsídios teóricos necessários à implementação do currículo, sobretudo por esse documento estar fundamentado numa concepção teórica contra hegemônica, conforme informações fornecidas pelas profissionais entrevistadas. De acordo com uma das diretoras: “Temos muita formação [inicial] a distância, que deixa no professor uma lacuna, o professor não consegue diferenciar uma linha teórica da outra” (DIRETORA A).

Esses dados apontam que as universidades públicas não oferecem vagas suficientes para atender à demanda, o que pode ser identificado como uma consequência da insuficiência de investimento governamental destinado a este fim (LEHER, 2007; SGUISSARDI, 2015). Com a aprovação da Emenda Constitucional n. 95 (BRASIL, 2016), que determinou a contenção do orçamento público por duas décadas, esse quadro tende a se agravar.

As informações sobre como ocorreu (e vem ocorrendo) a formação dos professores que atuam na rede municipal de educação de Cascavel-PR estão de acordo com uma tendência mundial (LEHER, 2007), que corresponde a um tipo de formação demandada na sociedade capitalista, e, portanto, não pode ser tomada como fenômeno circunscrito ao município em estudo.

Quando a formação de professores é precária, os profissionais acabam desenvolvendo um trabalho que é considerado insatisfatório nas avaliações de desempenho que são realizadas durante o período do estágio probatório. De acordo com informações prestadas pela representante do Sindicato dos Professores Municipais de Cascavel – SIPROVEL, essa avaliação ocorre no âmbito da escola, e quem avalia os professores são os diretores e os coordenadores pedagógicos. A avaliação tem por base um conjunto de conceitos, a partir dos quais os avaliadores definem uma nota, conforme o desempenho profissional do docente. Nos três primeiros anos de exercício a avaliação é feita semestralmente. A nota mínima para que o servidor seja aprovado no estágio probatório é sessenta. Notas iguais ou superiores a oitenta são consideradas ideais, pois com notas menores, os servidores não se beneficiam dos avanços previstos no Plano de Cargos, Carreiras e Salários. Nos casos em que o servidor se sente

prejudicado com a nota que lhe é atribuída, o mesmo pode solicitar uma revisão do processo avaliativo junto à Comissão de Avaliação de Desempenho dos Professores – CADE. A CADE é constituída de membros do sindicato da categoria, membros da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e da Secretaria de Recursos Humanos da Prefeitura, e tem como atribuição compreender como os diretores e coordenadores avaliaram o servidor, e a partir disso, indicar parecer favorável à nota atribuída, ou orientar para a realização de uma nova avaliação.

A representante do SIPROVEL explicou que a formação inicial, quando realizada em cursos que oferecem ensino com limites teóricos e metodológicos, gera como uma de suas consequências a baixa nota na avaliação do servidor durante o período probatório.

[...] estamos colhendo os resultados da inserção da formação dessas universidades privadas e do ensino a distância: as pessoas formadas por essas instituições estão ingressando no município. E o que está acontecendo? No estágio probatório, algumas pessoas estão tirando 35, 40, 50, não estão atingindo 60 [...] têm casos de professores que não sabiam que nas escolas se faz conselho de classe [...] na CADE, nós chamamos o avaliado e o avaliador. Então, ou vai a diretora, ou vai a coordenadora, justificar aquela nota. E aí, o que muitos diretores têm colocado? Que o professor entra [ingressa na carreira] e não sabe o que precisa ser feito na escola. (Representante do SIPROVEL).

Também em relação à implementação do currículo, verifica-se que o conhecimento sobre os pressupostos que embasam o documento é elemento primordial para a sua efetivação. Quando os profissionais concluem os cursos de formação inicial sem o domínio teórico e metodológico dos fundamentos que orientam o currículo, constata-se o limite no encaminhamento do trabalho, o que compromete a efetivação da proposta. Considere-se como exemplo dessa constatação, uma passagem da entrevista concedida pela professora A:

[...] para nós, eu acho que a teoria histórico-crítica, a nível de apostilas, seria muito melhor principalmente no âmbito de geografia e história, que são as matérias que mais cobram. Tudo bem que português e matemática são as principais. Mas geografia e história têm uma amplitude muito grande de conteúdos [...] porque o currículo que nós temos deixa os conteúdos muito vagos. Então, se o professor quer aprofundar, ele precisa buscar [por si mesmo]. (PROFESSORA A).

A sugestão da Professora A é emblemática ao propor a conciliação da pedagogia histórico-crítica com o apostilamento para as disciplinas de história e geografia. O currículo, de fato, não indica diretamente como e de que forma os conteúdos devem ser trabalhados, pois pressupõe que os professores, apropriando-se do método, e considerando as especificidades da

turma em que estão trabalhando, da escola, da comunidade, organizem os recursos metodológicos necessários e ensinem a matéria a partir de situações concretas, mediando o conhecimento escolar para a apropriação do aluno, considerando os níveis de desenvolvimento (real e próximo) (CASCAVEL, 2008).

O recorte da fala da professora D também apresenta elementos que revelam a falta de compreensão dos pressupostos teóricos do currículo. De acordo com a análise dessa profissional, o materialismo histórico faz sentido quando usado como método de ensino em escolas de periferia, que atendem a alunos pobres. Quando o trabalho é desenvolvido em escolas centrais, que atendem a um público “mais seletivo”, o uso do método perde o seu sentido.

Olha, quando a gente pensa assim, materialismo histórico, do pouco que eu conheço, a gente coloca lá numa escola que fica na periferia e você vê que todo aquele processo do trabalho, do conhecimento, do que é e do que se produz, você vê os filhos dos empregados. E quando você vem para uma escola em que isso não acontece, quando você começa a falar, a criança fica pensando: “– mas isso não acontece comigo. Não acontece com o meu pai”. Então, na periferia, as chances de isso acontecer são muito maiores. Então, se você for considerar o materialismo histórico, vai valer para aquela criança isso? Essa realidade é dessa criança? A criança faz parte dessa classe? A luta é do trabalhador. Mas, a meu ver, às vezes a gente tem um público que não é para o nosso currículo. (PROFESSORA D).

Essa percepção compromete a concretização da proposta como prática didático-pedagógica, pois parte de dois falsos pressupostos: o primeiro diz respeito à forma como a professora se refere ao público da escola (pois a classe burguesa prefere as instituições particulares para atender seus filhos⁸, salvo raras e específicas situações). O segundo pressuposto diz respeito ao entendimento equivocado do método como ferramenta para a análise da sociedade, e de compreensão do homem e do mundo, pois a sociedade é capitalista para todas as classes, embora uma delas (a burguesa) se beneficie prioritariamente dos bens socialmente produzidos, enquanto à outra (trabalhadora), resta vender a força de trabalho para garantir a sobrevivência. Assim, esse método, uma vez que fundamenta o currículo, prevê que o ensino dos conceitos básicos de funcionamento da sociedade seja conteúdo escolar dirigido a todos os estudantes, não importa a classe social. O currículo municipal não prevê que os alunos recebam ensino diferenciado de acordo com a origem social.

⁸ Contestando a interpretação da Professora D, a Diretora D afirma que a Escola D atende a alunos que moram em todas as regiões da cidade, inclusive nos bairros mais pobres e violentos. Como a escola está localizada no centro, os pais geralmente se deslocam de suas residências, deixam os filhos na instituição, e depois seguem para o trabalho.

Embora constatada essa fragilidade no que se refere à formação dos profissionais em educação, não se vislumbra que esse tema assumira importância nas intenções do governo federal. A considerar pelas orientações que constam no relatório do Banco Mundial “Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (WORLD BANK, 2017), o Estado brasileiro tem cumprido com o receituário desta instituição. E, nesse sentido, a formação de professores continuará sendo tarefa cumprida majoritariamente pelo ensino oferecido pelas instituições privadas.

De acordo com o Banco Mundial, o Estado brasileiro gasta muito dinheiro com universidades públicas: “os níveis de gastos por aluno nas universidades públicas são de duas a cinco vezes maior que o gasto por aluno em universidades privadas. A limitação do financiamento a cada universidade com base no número de estudantes geraria uma economia de aproximadamente 0,3% do PIB” (WORLD BANK, 2017, p. 13). As orientações do documento vêm sendo sistematicamente implementadas pelo Estado brasileiro, que alinhando suas diretrizes orçamentárias às orientações do Banco Mundial, vem reduzindo paulatinamente os recursos destinados ao financiamento de instituições públicas de ensino superior.

Considerando-se os limites teóricos e práticos identificados na formação que vem sendo ofertada por instituições nas quais o trabalho realizado tem como objetivo final o lucro, o cenário que se desenha é o de que o trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais nas escolas não tenderá a melhorar.

Assim, diante das diretrizes econômicas e políticas que ampliam sua concretude no contexto atual, evidencia-se uma tendência à continuidade da privatização dos cursos de formação de professores, e que a formação tende a ser oferecida prioritariamente no ensino a distância.

Por outro lado, o poder público tomado em sua esfera municipal, também assume como uma de suas atribuições o desenvolvimento de formação continuada para capacitar os profissionais da educação, espaços nos quais se abre a possibilidade para a oferta de cursos e de outros eventos que tanto poderiam contribuir na efetivação da proposta curricular, como em instrumentalizar os profissionais da educação para desenvolver um trabalho voltado à melhoria do IDEB. Os dados levantados na pesquisa e que buscaram a compreensão da atuação do poder municipal acerca da formação continuada são apresentados na seção a seguir.

Formação continuada dos profissionais em educação da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR

A formação continuada de professores é mencionada na LDB 9394/96 a partir de diferentes conceitos: como capacitação em serviço (Art. 61), como aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67) e como treinamento em serviço (Art. 87). A diversidade de conceitos não provoca somente o desentendimento acerca daquilo o que efetivamente a formação continuada é e das expectativas que em torno dela se criam, mas também abre precedente para uma diversidade de ações que não necessariamente congregam para finalidades emancipatórias.

Os dados sobre a formação inicial indicam que nem sempre os cursos oferecem aos profissionais os subsídios necessários para a compreensão dos princípios que regem o currículo municipal. Sendo assim, a formação continuada poderia, como uma de suas funções, contribuir com essa apropriação.

Na pesquisa foram identificadas diferentes formas de formação continuada: os cursos oferecidos por parte da Secretaria Municipal de Educação; um projeto desenvolvido por uma instituição de ensino superior do qual participaram apenas os profissionais de uma escola; e também os grupos de estudos que são organizados internamente nas escolas.

Considerando o recorte da pesquisa, no ano de 2004⁹ ocorreram as primeiras mobilizações da Secretaria Municipal de Educação para oferecer formação continuada aos professores no período preparatório e anterior à elaboração do currículo. Neste ano, foram organizados grupos de estudo envolvendo as sessenta escolas que compunham a rede pública municipal de ensino na época. Cerca de oitocentos e cinquenta (850) profissionais participaram dessa formação, que foi oferecida tanto para os professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, como também para os demais agentes educacionais: auxiliares de biblioteca, monitores de saúde e instrutores de informática (CASCAVEL, 2008).

De acordo com Zoia (2007), a metodologia de trabalho adotada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) contou com o deslocamento dos membros de sua equipe pedagógica até as escolas para realizar as discussões e debates sobre fundamentos teóricos da educação. Os profissionais das escolas foram consultados sobre a concepção teórica que viria

⁹ Cabe destacar que no ano de 2004, de forma inédita na história do município, o Secretário Municipal de Educação do Município foi eleito pelo voto direto dos profissionais das escolas. O candidato que recebeu a maior votação foi nomeado pelo então prefeito municipal. O secretário foi mantido na direção da pasta no mandato seguinte, embora o prefeito eleito tivesse feito oposição ao gestor anterior. As eleições para o cargo de Secretário Municipal de Educação não voltaram a ocorrer.

a ser adotada pelo currículo, o que se fez mediante levantamento de dados por meio de aplicação de um questionário contendo questões orientadoras, tais como: que educação temos? Que educação queremos? Que proposta curricular pretendemos para que a educação almejada se efetive? E quais os possíveis elementos que dificultam a concretização da proposta almejada? As respostas produzidas pelos profissionais nas escolas proporcionaram o entendimento de que o trabalho da rede municipal de Cascavel carecia de unidade teórica, que deveria se pautar no propósito mais amplo da emancipação humana (ZOIA, 2007).

Ainda de acordo com a mesma autora, com o objetivo de oferecer suporte teórico, tendo o propósito da construção de uma unidade teórica, durante o ano de 2005, a SEMED forneceu aos profissionais das escolas materiais de estudo que abarcaram um conjunto significativo de obras para que os professores pudessem realizar estudos e ampliarem o entendimento sobre uma proposta transformadora de educação (ZOIA, 2007). Foi com base em tais estudos que ocorreu a definição pela perspectiva teórica do currículo.

Entre os anos de 2006 e 2007 foram aprofundados os estudos na perspectiva teórica definida pelos profissionais da educação da rede municipal, contando com a assessoria de professores universitários e pesquisadores, os quais realizavam palestras e ofereciam cursos. Entre os anos de 2006 e 2007 a elaboração do currículo ocorreu em grupos de trabalho, os quais contavam com membros da Secretaria Municipal da Educação e profissionais das escolas (MATOS, 2017).

Entre o período de 2008 a 2010 a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR mobilizou intensos esforços para oferecer aos servidores que atuavam nas escolas municipais e centros de educação infantil, cursos de formação continuada para possibilitar aos mesmos o acesso aos conhecimentos relativos aos princípios teóricos que fundamentam o currículo. Mazaro (2018) afirma que todos os profissionais e agentes educacionais participaram de cursos de formação continuada com extensa carga horária (diretores e coordenadores pedagógicos – 150 horas; professores de educação especial e reforço escolar – 115 horas; professores de ensino fundamental e educação infantil, monitores de biblioteca e instrutores de informática e professores de educação infantil – 100 horas).

Esse processo continuou em 2009, quando foram oferecidas 618 horas de curso, abrangendo, nesse momento, de forma mais direta, diretores, professores de EJA, professores

de 3º e 4º ano do ensino fundamental, professores de sala de recursos e sala de apoio, e professores de língua estrangeira.¹⁰

Essa iniciativa revela que nesse período os esforços pela implementação do currículo foram financiados pelo poder público municipal, desde os primeiros encontros de formação continuada para definir os critérios e a concepção teórica do currículo, e após 2007, para a implementação do currículo. Os investimentos foram destinados ao ressarcimento de professores universitários (majoritariamente doutores), incluindo as despesas de alimentação, estadia e transporte dos formadores não residentes na cidade. Mazaró (2018) menciona também a compra de obras fundamentadas nos mesmos pressupostos definidos no currículo (materialismo histórico, Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural¹¹), e também de livros de literatura infantil, destinados aos acervos bibliográficos das escolas de ensino fundamental e CMEI.

No ano de 2010, além dos cursos de formação continuada para os profissionais das escolas, foram também promovidos cursos de formação para os membros da comunidade escolar por meio de suas representações: Associações de Pais, Mestres e Funcionários das escolas - APMF; e Associações de Pais, Educadores e Funcionários dos Centros Municipais de Educação Infantil - APEF. No mesmo ano foram organizados grupos de estudos com o objetivo de produzir artigos sobre o processo de elaboração do currículo e de sua implementação, alguns dos quais ganharam circulação por meio da publicação em eventos científicos e em revistas (MATOS, 2017).

De 2011 a 2016, período em que foi realizada a maior parte da pesquisa de campo deste estudo, observou-se recuo no trabalho de implementação do currículo. De acordo com Peletti (2012), no âmbito da gestão da SEMED, a equipe pedagógica que assume o departamento em 2011 não manteve o mesmo projeto que vinha sendo conduzido desde o ano de 2004, quando as discussões em torno do currículo tiveram início. Houve um refluxo, tanto no que se refere à oferta de cursos para garantir a formação continuada dos professores e demais profissionais da

¹⁰ Informações mais detalhadas sobre os cursos oferecidos e o público atendido podem ser encontradas em Mazaró (2018, p. 133-134).

¹¹ Sobre o referencial teórico que fundamenta o currículo, cabe destacar que são feitas poucas menções aos termos e não houve a preocupação em se definir, no corpo do documento, o *que são* essas teorias. O embasamento é utilizado para conceituar a sociedade (sob o pressuposto da divisão de classes), na defesa do ensino de qualidade para a classe trabalhadora, e como propósito de oferecer educação que seja formal, atenda aos interesses do desenvolvimento intelectual e que também corrobore para a transformação social. A filiação teórica do currículo também se evidencia analisando-se os itens que correspondem ao “Referencial Teórico” de cada seção, onde são elencadas as obras consultadas.

educação, como também, houve afrouxamento de critérios na oferta dos cursos, os quais não necessariamente seguiam o referencial teórico do currículo.

Segundo a representante do SIPROVEL, a redução do número de cursos de formação continuada dos profissionais da educação provocou impactos negativos que se estenderam para além do processo de implementação do currículo, produzindo consequências no avanço de carreira da categoria profissional dos professores:

No plano de carreira tem uma cláusula que diz assim: a cada dois anos, se o profissional fizer 80 horas de curso, tem avanço na carreira. E no plano de carreiras consta que o município precisa oferecer, no mínimo, essas 80 horas de curso: 40 horas num ano e 40 horas no outro. Teve um ano que o poder público municipal nem isso garantiu. Além disso, eles não deram formação na linha do currículo. Foi bem isso: pegaram um aqui, outro lá e foram fazendo, da forma que achavam melhor. (Representante do SIPROVEL).

As informações fornecidas pela representante do SIPROVEL são também apontadas por Mazaro (2018). A autora, em sua pesquisa, descreve cada uma das atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de 2004 a 2015. Fica evidente a partir de 2011 o ecletismo teórico da formação continuada oferecida, e a substituição de cursos de aprofundamento teórico por minicursos e oficinas sobre temáticas diversas.

Além disso, cabe ainda mencionar que o quadro de profissionais passou por grande rotatividade no período de 2004 a 2011 (MAZARO, 2018). Assim sendo, observou-se que muitos dos educadores que compunham o quadro no ano de 2016 (quando a pesquisa estava em andamento) não haviam participado dos cursos de formação continuada realizados entre o período de 2004 e 2011, o que pode indicar comprometimento com a implementação do currículo municipal, uma vez que, de 2011 em diante, houve redução na quantidade de cursos oferecidos e que a formação continuada passou a contemplar perspectivas teóricas diversas, as quais não necessariamente se filiam à fundamentação do currículo.

Quando a formação continuada não atende aos propósitos do currículo, abrem-se cisões nas possibilidades de desenvolvimento do trabalho docente orientados pelas perspectivas vislumbradas no documento. A materialização da prática pedagógica, quando guiada por uma consciência idealista ou instrumental, enfrenta obstáculos epistemológico-ontológicos na apropriação dos pressupostos fundamentados em teoria crítica – sobretudo a materialista histórico-dialética (MAGALHÃES; SILVA JÚNIOR, 2009).

A pesquisa de campo revelou, concomitantemente, que as cobranças pelos resultados do IDEB no período ocorreram por meio de reuniões entre membros da secretaria e diretores

de escolas que não alcançaram as metas, situação em que os gestores tiveram que apresentar justificativas para o baixo desempenho e, ao mesmo tempo, se comprometer com o desenvolvimento de um trabalho que visasse o alcance das notas estipuladas pelo MEC/INEP.

De acordo com as entrevistas, no período de 2011 a 2016, nas instituições escolares em que foram realizadas ações para se garantir a implementação do currículo ou a melhoria dos índices do IDEB, as ações resultaram de iniciativas que partiram dos próprios profissionais das escolas, sem que a Secretaria Municipal de Ensino de Cascavel-PR prestasse algum tipo de apoio ou incentivo.

Em algumas unidades escolares os profissionais organizaram estudos coletivos sobre a teoria que orienta o currículo e também para a realização do planejamento coletivo. Esses estudos cumpriram com um importante papel na consolidação dos objetivos educacionais definidos internamente. Essas iniciativas foram identificadas nas escolas B, D e E.

Na Escola B, foram criados grupos de estudos com a finalidade de ampliar a compreensão teórica dos professores acerca dos pressupostos do currículo municipal.

[...] nós começamos desde o ano passado com os grupos de estudo... então a gente vem estudando, desde aquela parte de fundamentação teórica. [...] Estamos tentando, a partir desses grupos de estudo, atingir esse professor nesses aspectos mais teóricos [...] (DIRETORA B).

A escola D também mantém um cronograma de trabalho interno de formação continuada, o qual consistiu em estudos coletivos, algumas vezes, mediado pela contribuição de profissionais de outras instituições, muitas vezes, professores universitários.

Um aspecto bastante relevante é o trabalho com a formação continuada dos professores. Nós convidamos professores de fora para trabalharem, às vezes, se não conseguimos trabalhar sozinhos, nós articulamos com outras escolas. Como organizamos isso: depois que é definida uma data para realizar um trabalho pedagógico, nós já encaminhamos um estudo para os professores sistematizarem (DIRETORA D).

Na escola E, observou-se que a formação continuada contribuiu de forma específica para o bom desempenho do IDEB, pois os profissionais da escola participaram de um trabalho de extensão oferecido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, que teve como tema os descritores da Prova Brasil em Língua Portuguesa.

Quando chegou a época da Prova Brasil, nós realizamos um trabalho com uma professora sobre os descritores, a partir do plano de aula, fazendo referência ao currículo, como seria possível explicar aquele conteúdo para o aluno em sala de aula, os jogos, como trabalhar em sala de aula [...] eu acho que foi um trabalho bem rico (DIRETORA E).

[...] há tanto tempo que eu estou trabalhando com o quinto ano e eu não sabia exatamente o que era o descritor que aparece na Prova Brasil. Esse curso foi na UNIOESTE, e era de língua portuguesa, específico para a Prova Brasil. [...] O curso foi excelente não só para a Prova Brasil, mas para trabalhar com a produção textual e com os gêneros textuais [...] se você trabalha daquela forma como eles ensinaram no curso, o aluno vai aprender e o aluno vai se dar bem na Prova Brasil. Mas no sentido de que o aluno vai entender e compreender, não só para a Prova Brasil (PROFESSORA E).

O sucesso do trabalho articulado entre a escola e a universidade revela a pertinência de uma das dimensões da avaliação participativa, na qual a universidade cumpre com importante tarefa, desde que abandone a suposta superioridade com que analisa o trabalho desenvolvido na educação básica, marcada pelas “críticas sobre como as escolas se comportam” (MENDES, *et. al.* 2015, p. 1298).

Somente os profissionais da Escola E mencionaram esse trabalho de extensão da UNIOESTE, que reconhecidamente contribuiu para a formação dos profissionais na identificação dos elementos que integram a Prova Brasil. Segundo dados das entrevistas, o trabalho acabou também contribuindo para encaminhar melhor o trabalho docente alinhado à perspectiva do currículo. No contexto da rede municipal de ensino, a experiência pode ser tomada como uma medida paliativa e/ou focalizada, uma vez que não alcançou a maioria das escolas.

Considerando os dados da formação inicial e continuada de professores levantadas no percurso da pesquisa, observa-se que esse processo formativo é marcado por fragilidades, as quais podem ser compreendidas pela presença cada vez mais acentuada de cursos de graduação que não oferecem subsídios teóricos e práticos suficientes para preparar os profissionais para o exercício adequado da profissão, como a ausência do poder público local em oferecer cursos de formação continuada em carga horária suficiente e com a abordagem adequada.

Em síntese, no que refere às experiências de formação continuada, a pesquisa revelou que no período de 2008 a 2011 o poder público local investiu e moveu esforços para oferecer aos profissionais das escolas cursos que se caracterizaram pela coerência em relação ao referencial teórico-metodológico que fundamenta o currículo municipal, projeto este que não se manteve de 2011 em diante.

Dentre as experiências que foram identificadas na pesquisa e que possibilitaram resultados exitosos, verifica-se que as mesmas foram movidas pela iniciativa dos próprios agentes da escola ou pela iniciativa de instituições como a universidade pública, as quais não tiveram a participação do poder público municipal e também não alcançaram a abrangência necessária.

Considerações finais

O estudo realizado consiste em uma contribuição para o monitoramento das políticas de formação inicial e continuada, e da relação entre a prática de implementação de um currículo desenvolvido na esfera municipal que se caracteriza por princípios e fundamentos que se diferenciam das políticas educacionais que enaltecem as práticas pedagógicas voltadas para fins de melhoria dos índices produzidos pelas avaliações externas.

A realização deste estudo estabeleceu o currículo e as avaliações externas como foco, e permitiu a realização de uma análise das possibilidades e fragilidades das políticas de formação inicial e continuada. A investigação revelou que a formação inicial e continuada exerce grande influência no que se refere tanto à implementação do currículo municipal como para melhorar os índices do IDEB; e ainda, que a formação inicial e continuada dos profissionais da rede municipal de Cascavel-PR vem sendo marcada por fragilidades que comprometem tanto a implementação do currículo quanto o desenvolvimento do trabalho voltado aos objetivos impostos pelas avaliações externas.

Sobre a formação inicial, muitos profissionais formam-se em instituições que não oferecem os instrumentos de análise necessários à compreensão teórica e prática dos pressupostos do currículo. No que concerne à formação continuada, a pesquisa revela que houve intensificação e coerência na oferta de cursos do período de 2004 a 2011, quando se deu o processo de elaboração do currículo e de sua divulgação. A partir de 2011, observou-se arrefecimento desse processo e perda de foco no que se refere à fundamentação teórica.

O recorte da pesquisa alcançou dados relativos à formação continuada de professores organizada no âmbito da rede de ensino até o ano de 2016. Nos últimos anos deste período, observou-se que a formação continuada oferecida aos professores vinha sendo marcada pelo ecletismo metodológico, que tanto reforçava o desenvolvimento do trabalho a partir dos pressupostos do currículo, como também se preocupava com a formação de professores para alcançar as metas impostas pelo IDEB.

A ausência do poder público evidencia-se mediante a concepção de que a formação em nível superior da população em geral (incluindo os profissionais da educação) deve ser entregue ao mercado (no que tange à formação inicial). Diante deste cenário, a precariedade com que muitas instituições oferecem o ensino em nível de graduação e pós-graduação *Lato Sensu* compromete a realização de um trabalho de qualidade.

No que se refere à formação continuada, os dados analisados indicam que o poder público local vem assumindo com prioridade essa tarefa. Porém, no âmbito da Secretaria Municipal nem sempre ocorre a oferta de cursos de formação continuada com carga-horária suficiente e coerente com o referencial teórico crítico indispensável ao enriquecimento profissional e atualização de professores e gestores que atuam na rede municipal de ensino.

Foram identificados alguns aspectos inovadores na busca por parte dos profissionais por formação continuada e atualização, entre os quais, a aproximação entre professores que atuam na universidade e os que trabalham na educação básica, num exercício de superação do distanciamento entre dois níveis de ensino que reconhecidamente se comprometem em prol de causas comuns. Considerando as contribuições mencionadas pelas profissionais entrevistadas, tanto no que tange à formação para melhorar o trabalho desenvolvido na escola para cumprir com o currículo municipal, como no que diz respeito à melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas, cabe reconhecer que tais esforços deveriam ganhar mais espaço, no sentido de que mais escolas, professores e alunos pudessem ser beneficiados por este trabalho.

A pesquisa não contemplou, em virtude de recorte espaço-temporal, os desdobramentos da implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Esse documento foi instituído como referência nacional para os sistemas de ensino, o que resultou na reformulação do currículo municipal de Cascavel-PR em 2019. Os resultados desta reformulação, a preservação ou o comprometimento do referencial teórico de fundamentação crítica que vinha sendo adotado até então, são processos não contemplados neste estudo, que lança o tema como desafio para pesquisas futuras.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social

pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 24 out. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jun. 2018.

CASCABEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental–anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CASCABEL. **Lei n. 6.407, de 20 de outubro de 2014**. Dispõe sobre a escolha de diretores das escolas municipais e dos centros municipais de educação infantil de Cascavel, mediante eleição direta para mandato de dois anos. 2014a. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/bdaug>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

CASCABEL. **Lei n. 6445, de 29 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a reestruturação e gestão do plano de cargos, carreiras, remuneração e valorização dos profissionais do magistério da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Cascavel. 2014b. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/fubkh>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In.: PINO, I. R.; ZAN, D. D. P. e (Orgs.). **Plano Nacional da Educação (PNE)**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013.p. 47-86.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da Escola Improdutiva**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Editora Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da histórica e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.46, p.235-274, jan./abr., 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>>. Acesso em: 01 set. 2017.

LEHER, R. A problemática da Universidade 25 anos após a ‘crise da dívida’. **Revista Universidade e Sociedade**, Ano XVI, n. 39, p. 9-16, fev. de 2007. Disponível em:

<<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-84675890.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

MAGALHAES, C. H. F.; SILVA JR., J. dos R. Limites e Possibilidades da pedagogia histórico-crítica na prática escolar. **Educação Unisinos**, v. 13, p.51-62, 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4928>>. Acesso em: 30 out. 2018.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. Trad. e notas Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. (coleção Marx e Engels).

MATOS, N. da S. D. **Relatos sobre a história da elaboração do Currículo próprio do Município de Cascavel-PR**. Palestra pública proferida no dia 5 de Agosto de 2017, como parte do Projeto História da Educação da Região Oeste do Paraná: A contribuição dos Educadores nesta construção. Cascavel: UNIOESTE, 2017.

MAZARO, L. D. V. **A construção e implementação do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel**. (2005-2015). 2018. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Estado do Paraná. Cascavel, 2018.

MENDES, G. do S. C. V. *et al.* Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1283-1298, dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1283.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-29.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES. **Caderno estatístico do município de Cascavel**. Maio de 2019. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85800>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

PELETTI, A. B. **O currículo do município de Cascavel e da Região Oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990**. 2012, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2012.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou Massificação Mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf. Acesso em: 01/08/2017.

SORDI, M. R. L. de; FREITAS, L. C. de. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 7, n.12, p. 87-99, 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/263/440>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WORLD BANK. **A fair adjustment:** efficiency and equity of public spending in Brazil: Volume I: síntese (Portuguese). Washington, D.C. : World Bank Group, 2017. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/Volume-I-síntese>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

ZEN, R. T. **Implicações da prova Brasil no trabalho de professores da rede de ensino de Cascavel-PR:** contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZOIA, E. T. Proposta curricular: o desafio da reestruturação coletiva – limites e possibilidades. In: FRANCISCHETT, Mafalda Nesi et al. (Orgs). In.: SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS – SENIEE, II. **Anais**. Francisco Beltrão: UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão, 2007. p. 354-360.