

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**AGENDA E2030, BNCC E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE PROFESSORES(A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
TENSIONAMENTOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE MARINGÁ**

**POLIANA HRECZYNSKI RIBEIRO**

**MARINGÁ  
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

**AGENDA E2030, BNCC E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSIONAMENTOS NA  
REGIÃO METROPOLITANA DE MARINGÁ**

Tese apresentada por POLIANA HRECZYNSKI RIBEIRO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas.

Orientador:  
Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO

MARINGÁ  
2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

R484a

Ribeiro, Poliana Hreczynski

Agenda 2030 E2030, BNCC e políticas de formação continuada de professores(as) da educação infantil : tensionamentos na Região Metropolitana de Maringá / Poliana Hreczynski Ribeiro. -- Maringá, PR, 2025.

293 f. : il. color., figs., tabs., mapas

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Agenda E2030. 2. Formação continuada. 3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 4. Educação infantil. 5. Planos de Cargos, Carreira e Remuneração. I. Francisco, Marcos Vinícius, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372.21

POLIANA HRECZYNSKI RIBEIRO

**AGENDA E2030, BNCC E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSIONAMENTOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE MARINGÁ**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco (Orientador) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá

Profa. Dra. Eneida Oto Shiroma – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis

Profa. Dra. Camila Maria Bortot – Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Jacarezinho

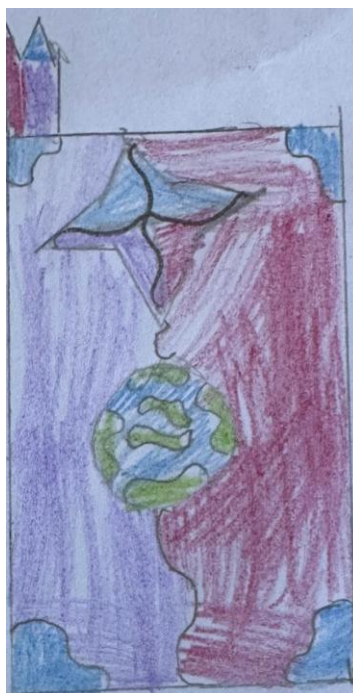
Prof. Dr. Cezar de Alencar Arnaut de Toledo – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá

Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá

Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes (UEM) – Suplente interno

Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos – Universidade Federal de Catalão (UFCAT) – Suplente externo

01 de dezembro de 2025.



(Representação de uma criança de oito anos sobre os estudos, 2025).

Dedico esta tese à minha mãe, **Márcia Luzia Hreczynski**, e ao meu pai, **Adevaldo Ribeiro**, por serem o alicerce na concretização dos meus sonhos. Minha gratidão também se estende à minha irmã, **Ludimila Eduarda Hreczynski da Silva**, e aos meus irmãos, **Anderson Eduardo Hreczynski Ribeiro** e **Tuan Hreczynski Ribeiro** que sempre estiveram ao meu lado, tanto nos momentos desafiadores quanto nas alegrias da vida. Aos(as) professores(as) que lutam incansavelmente contra o sistema neoliberal, propondo aulas diversificadas que, muitas vezes, são planejadas nas madrugadas e/ou nos finais de semanas, sendo que muitos recursos são custeados com seus próprios salários, entre outras práticas corriqueiras do cotidiano docente. A todos(as) vocês, meu sincero e eterno reconhecimento!

## AGRADECIMENTOS

Ao escrever e concluir esta tese, lembrei-me da minha trajetória de vida, e um sentimento de dor, alegria e esperança me acompanhou nesse momento. Sou filha da escola pública dos bairros de periferia, onde a violência e a desigualdade se manifestam em diferentes facetas da formação de nossas crianças, adolescentes e jovens. Minha trajetória nos estudos começou em uma cidade chamada Americana, no estado de São Paulo. Lembro-me das brincadeiras com minhas primas, pois morava nos fundos da casa da minha avó (*in memoriam*), que cuidava de nós. Acima da casa dela ficava a residência do meu tio e da minha tia, e, com minhas primas, brincávamos de escolinha. Foi ali que iniciou a minha vontade de me tornar uma PROFESSORA!

Naquela época, eu cursava o 1º ano do Ensino Fundamental, no qual fui reprovada por não saber ler e por ter dificuldade na fala. Minha mãe, uma mulher sábia, decidiu, junto com a professora, pela minha reprovação. A docente dissera à minha mãe que eu seria sempre uma aluna que não se destacaria entre os(as) outros(as) e ficaria para trás. Diante disso, minha amada mãe decidiu pela reprovação e, hoje, agradeço pela sua ação sensata, que mudou o rumo da minha história.

Com o passar do tempo, minha mãe percebeu que eu e meus irmãos não teríamos condições de estudo e acesso naquele ambiente, marcado por desigualdades evidentes. Com muita coragem, contratou um caminhão para trazer nossa mudança até Maringá. Como não tínhamos dinheiro para comprar as passagens de ônibus, pois a mudança já havia saído cara, colocou-nos no banco do caminhão. Assim, chegamos a Maringá. Foi uma atitude de bravura e amor que fez toda a diferença em nossas vidas. Sou imensamente grata por isso.

Com a chegada à cidade de Maringá, iniciou-se um novo ciclo. Ainda morávamos em um dos bairros mais marginalizados da época, o famoso Requião. Passamos por muitas dificuldades e privações, mas sempre unidos, certos de que superaríamos tudo juntos.

Dediquei-me aos estudos para mostrar à minha mãe que seu esforço não seria em vão. No Ensino Fundamental II, já instalada em outro bairro, enfrentei *bullying* por causa do meu jeito e, nos intervalos, permanecia sozinha, tendo como única companhia um bom livro.

O *bullying* constante, que muitas ocasiões me levaram ao limite emocional, fez com que minha mãe procurasse o Conselho Tutelar. Assim, cursei a 8ª série no Instituto Estadual de Educação, com a condição de que, ao ingressar no Ensino Médio, eu me matriculasse no Curso Profissionalizante de Formação de Docentes (antigo Magistério). Mal imaginava que essa seria uma das escolhas mais belas da minha vida, pois me possibilitou meu primeiro trabalho aos dezesseis anos, como estagiária em uma escola particular.

Sou profundamente grata por ter concluído o Magistério, pois o curso ampliou meu olhar sobre a Educação. Ali, tive um contato inicial com meus referenciais teóricos: Vigotski, Luria e Leontiev e, em raras ocasiões, estudei Saviani. Ao final do curso, prestei o Vestibular de Inverno da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e conquistei a tão sonhada vaga em Pedagogia, como cotista por condição socioeconômica. Tenho orgulho de afirmar que sou filha de uma política afirmativa que possibilitou o acesso ao Ensino Superior. Desde o primeiro dia, compreendi o privilégio de estar na UEM, ao ocupar espaços qualificados de ensino, pesquisa e extensão. Estar nesse espaço era mágico! Sentia-me honrada por ser a primeira da minha família a ingressar em uma universidade pública, laica e de qualidade.

Dediquei-me intensamente às leituras dos textos solicitados pelos(as) professores(as). Naquela época, ainda não havia plataformas como *Classroom*, *salas virtuais* ou *outras*; os textos eram disponibilizados nas copiadoras próximas aos blocos da universidade. Com meu salário de estagiária, fazia as cópias e lia nos intervalos, nos ônibus, antes de dormir, em todo tempo possível.

Participei de muitos projetos, integrei a primeira turma do Programa Residência Pedagógica, fiz parte de grupos de pesquisa, dialogava frequentemente com os(as) professores(as) do curso, solicitava referências para aprofundar meus estudos e passava horas na Biblioteca Central (BCE) explorando os livros. Essas experiências me possibilitaram apresentar trabalhos científicos em eventos regionais, nacionais e internacionais, além de elaborar projetos como o PIC e o TCC. Foram muitas batalhas, mas cada conquista fortaleceu meu senso crítico de pesquisadora. Sabia que precisava honrar a sociedade e todos(as) que acreditaram em mim.

No final do 3º ano, pensei em desistir do curso devido às intensas demandas de trabalho e outras questões pessoais. Com o apoio da minha família, consegui superar essa situação difícil, um processo difícil, que exigiu coragem e força interior.

Agradeço aos meus pais, Márcia e Adevaldo, por serem exemplos de coragem e luta por dias melhores, e aos meus irmãos Ludimila, Anderson e Tuan, por me ensinarem o verdadeiro significado de vida compartilhada e união. Amo vocês hoje e sempre, com todas as minhas forças.

Com o passar do tempo, alguns (algumas) professores (as) mencionaram o mestrado, o que reacendeu meu interesse pelos estudos. Prestei a prova escrita, passei pela entrevista e pela análise de currículo, e tive o privilégio de ser aprovada em primeiro lugar. Durante a entrevista, conheci quem seria meu futuro orientador, o Professor Marcos Vinicius Francisco, cuja postura ética, afetiva e humana marcou profundamente minha trajetória.

Agradeço, Professor Marcos, por ser meu “Pai da Pedagogia”, por me apoiar nos dias difíceis e por tornar a trajetória na pós-graduação mais leve e inspiradora com seus ensinamentos e orientações. Como dizia Isaac Newton: “Hoje vejo além, pois fui carregado nos ombros de gigantes”. Você é esse gigante que me permitiu ver mais longe.

Agradeço também aos(às) professores(as) que aceitaram compor a banca examinadora desta tese: Profa. Dra. Eneida Oto Shiroma, exemplo de pesquisadora que acompanho e admiro desde a graduação; a Profa. Dra. Camila Maria Bortot, pelo vasto conhecimento e pela defesa combativa da Educação Infantil; Prof. Dr. Cezar de Alencar Arnaut de Toledo, cujas palavras, nas aulas da graduação e da pós-graduação, fortaleceram meu compromisso com o rigor metodológico; e Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito, pelo carinho constante e pela presença cuidadosa ao longo de minha formação.

Aos Professores, Ricardo Eleutério e Marco Antônio, agradeço a disponibilidade e a prontidão em aceitarem atuar como suplentes. Agradeço à Professora Ma. Adriana Strieder Philippsen pelo auxílio com os dados estatísticos, sempre muito solícita com os projetos e os milhões de dados que desvendamos juntas. E a todos(as) docentes que fizeram parte da minha trajetória na graduação, no mestrado e no doutorado, expressei minha gratidão.

A vocês, mestres que atravessaram minha formação, agradeço pelos exemplos de humanidade e profissionalismo. Como dizia Cora Coralina (1889–1985), “feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.” Registro aqui minha profunda gratidão pelas leituras atentas, pelas contribuições e pelas orientações ao longo destes anos.

Agradeço também aos grupos que caminharam comigo — EPEFOP, GEFOPPEI e GEPEFI — fundamentais neste processo formativo e na elaboração desta tese.

Nesses espaços, contei com a presença do meu amigo Etienne. Agradeço cada momento de desespero e alegria compartilhados, por transformar a graduação e a pós-graduação em tempos de união e cumplicidade, e por estarmos sempre juntos. Você é essencial em cada etapa da minha vida. Sou grata por seu cuidado; amo você, hoje e sempre.

À minha amiga Luana, presente precioso que a vida proporcionou, agradeço pela confiança e pela ajuda nos últimos anos. Levo você para além da universidade. Ao querido Gilberto, que esteve ao meu lado na reta final da escrita da tese, agradeço os conselhos e o carinho que fizeram diferença nesse momento.

Ao pessoal da secretaria do PPE, agradeço a eficiência, a prontidão e a constante disponibilidade em ajudar sempre que necessário.

Registro também minha participação como Representante Discente desde o Mestrado, atuação que seguiu por todo o Doutorado. Ao longo desses anos, aprendi muito nas comissões e nas organizações de eventos que ampliaram meu conhecimento. Um momento marcante foi o Evento de 33 anos do PPE, o primeiro com camisetas, *ecobags* e cadernetas para discentes e docentes, iniciativa da representação coletiva, da qual fui percussora e sonhadora. Sou grata por ocupar esses espaços e contribuir com a história do programa! Orgulho de ser PPE!

Na parte empírica da pesquisa, recebi um apoio especial que percorreu comigo todas as rodovias dos municípios da RMM: minha amada mãe Márcia, a quem sou profundamente grata. Agradeço também aos(as) “gestores(a)” responsáveis pela formação continuada dos(as) docentes nas SEDUCs, pelo aceite na participação da pesquisa. Sou igualmente grata a todas as crianças, adolescentes e jovens que passaram na minha jornada profissional; vocês são fundamentais na minha constituição como professora e pesquisadora.

Dedico este trabalho a todos(as) os(as) estudantes fruto das políticas afirmativas; às mulheres que enfrentam ou enfrentaram violência doméstica; às crianças privadas do acesso ao conhecimento e aos espaços eruditos; às que convivem com a marginalidade, o crime e a desigualdade; aos(às) docentes que lutam para superar as mazelas sociais e educacionais impostas por instâncias

superiores; e às mães trabalhadoras que se sacrificam para garantir a educação de seus filhos e o acesso ao Ensino Superior.

Esta tese contou com bolsa de doutorado por um ano pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); nos demais, foi escrita em meio à correria da vida, ao conciliar o trabalho na Educação Básica e no Ensino Superior. Foi desgastante, mas, mesmo no cansaço, sempre havia gratidão por construir esse caminho. Ser professora universitária na UEM é um sonho e um privilégio, apesar dos inúmeros desafios enfrentados por nós, docentes temporários(as). A vocês, amigos(as) e colegas, agradeço pelas risadas e pelo apoio entre uma aula e outra. Durante a escrita da tese, minha avó Aparecida, que sofria de Alzheimer, faleceu na noite de Natal de 2024. A perda foi dolorosa, mas sei que ela torce por mim, como estrela no Céu.

Hoje posso dizer: minha amada vó, nossa família tem a primeira **Doutora!**

Sou a primeira, de geração em geração, a conquistar o título de Doutora e espero que, depois de mim, venham muitos outros filhos e outras filhas de trabalhadores(as) a se tornarem Doutores(as).

Sonhe com o que você quiser. Vá para onde você queira ir. Seja o que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só temos uma chance de fazer aquilo que queremos. Tenha felicidade bastante para fazê-la doce. Dificuldades para fazê-la forte. Tristeza para fazê-la humana. E esperança suficiente para fazê-la feliz.

**Clarice Lispector (1920-1977)**

RIBEIRO, Poliana Hreczynski. **Agenda E2030, BNCC e políticas de formação continuada de professores(as) da Educação Infantil: tensionamentos na Região Metropolitana De Maringá.** 293 f.. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Marcos Vinicius Francisco. Maringá, 2026.

## RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM) e está vinculada à linha de pesquisa "História da educação, políticas e práticas pedagógicas" e ao grupo de estudos e pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP). Esta tese tem por objetivo geral analisar as implicações da Agenda E2030 e da BNCC nos currículos da Educação Infantil e nas políticas de formação continuada de professores(as) na Região Metropolitana de Maringá, a fim de identificar os tensionamentos entre as diretrizes globais, nacionais e locais. Os referenciais teórico-metodológicos adotados são a pedagogia histórico-crítica (PedHC) e a psicologia histórico-cultural (PsiHC), cuja base epistemológica e ontológica é o método do materialismo histórico-dialético (MHD). Adotaram-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, análise documental, aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas com vinte (20) "gestores(as)" da RMM. Na RMM, constatou-se a ausência ou descaracterização de uma articulação efetiva enquanto região metropolitana, o que se reflete na área educacional. No campo da Educação Infantil, verificam-se convergências e contradições entre os municípios; todos, porém, reproduzem o mesmo discurso hegemônico de currículo como base para as formações continuadas. Maringá, Sarandi e Marialva possuem equipe própria da SEDUC, composta por professores(as) estatutários(as) que assumem o cargo de formadores(as) responsáveis pela formação continuada; nos demais municípios, as formações são realizadas por empresas terceirizadas contratadas via licitação, reforçando a lógica da mercadorização da educação. Os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração apresentam-se desatualizados, sem contemplar os direitos previstos nas políticas educacionais, com vistas à organização das formações continuadas. Face ao exposto, as hipóteses foram confirmadas: a) as análises dos currículos e das políticas de formação continuada indicam alinhamento com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, previsto na Agenda E2030, na BNCC e na BNC-Formação Continuada; b) os municípios não possuem diretrizes voltadas à formação de professores(as); as ações são pontuais e alinhadas à BNCC e/ou ao Referencial Curricular do Estado do Paraná para a Educação Infantil (RCPR-EI), em consonância com a estrutura prevista nos planos de cargos. Embora alguns(algumas) "gestores(as)" não concordassem com essa organização, bem como com as legislações da SEED e do MEC, relataram que precisavam se submeter a elas para obter dos benefícios/recursos e, assim, evitar penalizações administrativas.

**Palavras-chave:** Agenda E2030; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); currículos municipais; Planos de Cargos, Carreira e Remuneração; Formação Continuada; professores(as); Educação Infantil.

RIBEIRO, Poliana Hreczynski. **Agenda E2030, BNCC, and continuing education policies for early childhood education teachers: tensions in the Maringá Metropolitan Region.** 293 f.. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Marcos Vinicius Francisco. Maringá, 2026.

## ABSTRACT

This research was developed in the Graduate Program in Education at the State University of Maringá (PPE/UEM) and is linked to the research line “History of education, policies, and pedagogical practices” and to the study and research group State, Educational Policies, and Teacher Training (EPEFOP). The overall objective of this thesis is to analyze the implications of the E2030 Agenda and the BNCC on early childhood education curricula and continuing teacher training policies in the Metropolitan Region of Maringá, in order to identify tensions between global, national, and local guidelines. The theoretical and methodological references adopted are historical-critical pedagogy (PedHC) and historical-cultural psychology (PsiHC), whose epistemological and ontological basis is the historical-dialectical materialism (MHD) method. The methodological procedures adopted were bibliographic research, document analysis, questionnaire application, and semi-structured interviews with twenty (20) RMM managers. In the RMM, there was a lack of or misrepresentation of effective coordination as a metropolitan region, which is reflected in the educational area. In the field of Early Childhood Education, there are convergences and contradictions between municipalities; however, all reproduce the same hegemonic discourse of curriculum as the basis for continuing education. Maringá, Sarandi, and Marialva have their own SEDUC team, composed of statutory teachers who take on the role of trainers responsible for continuing education; in the other municipalities, training is carried out by outsourced companies contracted through bidding, reinforcing the logic of the commodification of education. The Job, Career, and Compensation Plans are outdated and do not take into account the rights provided for in educational policies with a view to organizing continuing education. In view of the above, the hypotheses were confirmed: a) analyses of curricula and continuing education policies indicate alignment with Sustainable Development Goal (SDG) 4, as set out in the E2030 Agenda, the BNCC, and the BNC-Continuing Education; b) municipalities do not have guidelines for teacher training; actions are sporadic and aligned with the BNCC and/or the Paraná State Curriculum Framework for Early Childhood Education (RCPR-EI), in line with the structure provided for in the job plans. Although some “managers” did not agree with this organization, as well as with the SEED and MEC legislation, they reported that they needed to comply with them in order to obtain benefits/resources and thus avoid administrative penalties.

**Key words:** Agenda E2030; National Common Core Curriculum (BNCC); municipal curricula; Position, Career, and Compensation Plans; Continuing Education; teachers; Early Childhood Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Metas da Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000-2015).....	56
<b>Figura 02:</b> Os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (2015-2030) .....	58
<b>Figura 03:</b> Agenda para o Brasil: "Educação Já!" - Movimento Todos pela Educação.....	95
<b>Figura 04:</b> Agenda para o Brasil: "Educação Já!" - Movimento Todos pela Educação.....	96
<b>Figura 05:</b> As três dimensões das competências profissionais docentes. ....	115
<b>Figura 06:</b> As três dimensões das competências docentes.....	116
<b>Figura 07:</b> Participação municipal na pesquisa: aceitação e infraestrutura educacional.....	129
<b>Figura 08:</b> Evolução da Razão Aluno-Professor por município de 2007 a 2024.....	167
<b>Figura 09:</b> Previsões do número de matrículas por município para 2025, 2026 e 2027.....	171
<b>Figura 10:</b> Previsões do número de professores(as) por município para 2025, 2026 e 2027.....	173
<b>Figura 11:</b> Previsões da Razão Aluno-Professor por município para 2025, 2026 e 2027.....	175

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01:</b> Total de matrículas nos municípios entre o período de 2007 a 2024..	146
<b>Gráfico 02:</b> Matrículas nas redes públicas e privadas entre os anos de 2023 e 2024.....	150
<b>Gráfico 03:</b> Total de professores(as) nos municípios entre o período de 2007 a 2024.....	153
<b>Gráfico 04:</b> Professores(as) nas redes públicas e privadas entre os anos de 2023 e 2024.....	156
<b>Gráfico 05:</b> Panorama das contratações dos(as) professores(as) da RMM	161
<b>Gráfico 06:</b> Total de matrículas e professores(as) por município no período de 2007-2024.....	165

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Universo e amostra da pesquisa.....	35
<b>Quadro 02:</b> Estrutura do Mercado de Trabalho e de trabalhadores(as).....	46
<b>Quadro 03:</b> Metas e indicadores do ODS4 proposto na Agenda 2030.....	61
<b>Quadro 04:</b> Teses, dissertações, artigos e produções apresentadas em eventos nos portais Capes, BDTD, SciELO, ANPEd e Anfope (2015-2023).....	80
<b>Quadro 05:</b> Temas analíticos das teses, dissertações, artigos e produções selecionadas nas bases de dados da BDTD, Capes, SciELO, ANPEd e Anfope (2015-2023). .....	82
<b>Quadro 06:</b> Trabalhos científicos selecionados.....	84
<b>Quadro 07:</b> Trabalhos científicos selecionados.....	90
<b>Quadro 08:</b> Trabalhos científicos selecionados.....	100
<b>Quadro 09:</b> As políticas educacionais/curriculares para a formação continuada docente e discente da Educação Infantil. ....	105
<b>Quadro 10:</b> Trabalhos científicos selecionados.....	120
<b>Quadro 11:</b> Perfil dos(as) professores(as) que ocupam a gestão escolar na RMM (gestão 2022-2024).....	131
<b>Quadro 12:</b> Leis complementares na constituição da RMM.....	135
<b>Quadro 13:</b> Evolução demográfica total no período de 1960-2022.....	139
<b>Quadro 14:</b> Quantitativo de matrículas da Educação Infantil nos municípios da RMM entre o período de 2007 a 2024 .....	144
<b>Quadro 15:</b> Dependência administrativa acerca das matrículas da Educação Infantil na RMM entre o período de 2023 e 2024.....	147
<b>Quadro 16:</b> Quantitativo de professores(as) da Educação Infantil nos municípios da RMM entre o período de 2007 a 2024.....	151
<b>Quadro 17:</b> Dependência administrativa acerca da contratação de professores(as) da Educação Infantil na RMM entre o período de 2023 e 2024.....	154
<b>Quadro 18:</b> Cargos, jornadas semanais e formação necessária para trabalhar na Educação Infantil dos municípios investigados.....	158
<b>Quadro 19:</b> Municípios que elaboraram seus currículos pautados na BNCC-EI e no RCPR-EI.....	188
<b>Quadro 20:</b> Municípios analisados e a organização da formação continuada de professores(as) da Educação Infantil. ....	216

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
Agenda E2030	Agenda Educação 2030
AID	Agência Internacional de Desenvolvimento
AMGI	Agência Multilateral de Garantias de Investimento
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Apeoesp	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APH	Aparelhos Privados de Hegemonia
APP-Sindicato	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Paraná
AU	Aglomerados Urbanos
Avamec	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCFP	Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica
BNNC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEP	Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná

CC	Cadernos carcerários
CD Educação 2030	Comitê Diretivo Educação 2030
CEAPG	Centro de Estudos, Avaliação e Pesquisa de Goiás
CEE	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CELEPAR	Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná
CEP	Código de Endereçamento Postal
CF	Constituição Federal
CFI	Corporação Financeira Internacional
CICDI	Centro Internacional para Conciliação de Divergências nos Investimentos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
Consed	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
COPEL	Companhia de Energia Elétrica do Paraná
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CP	Câmara de Educação Básica
CRP	Conselho Regional de Psicologia
CSE	Competências Socioemocionais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DSDG	Divisão para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas
EB	Educação Básica
ECOSOC	Conselho Económico e Social das Nações Unidas
EF	Ensino Fundamental
EFTP	Educação e Formação Técnica e Profissional

EPEFOP	Grupos de Pesquisa “Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as”
EPT	Educação para Todo
EUA	Estados Unidos
FGV	Fundação Getulio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FL	Fundação Lemann
FPEB	Formação de Professores da Educação Básica
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEM	Relatório de Monitoramento Global da Educação
GSDR	Relatório Global de Desenvolvimento Sustentável
GT	Grupo de Trabalho
HLPF	Fórum Político de Alto Nível sobre Desenvolvimento Sustentável
IAS	Instituto Ayrton Senna
IES	Instituição de Educação Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipardes	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MGE	Monitoramento Global da Educação

MHD	Materialismo histórico-dialético
MMA	Ministério da Educação e do Meio Ambiente
NGP	Nova Gestão Pública
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PD	Plano Diretor
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PDUI	Plano de Desenvolvimento Urbano Integrado
PEC	Proposta da Ementa Constitucional
PedHC	Pedagogia histórico-crítica
PEN	Pró-Reitoria de Ensino
PNAC	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa
PMCMV	Programa Minha Casa, Minha Vida
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPG	Programas de Pós-graduação
PP	Proposta Pedagógica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PRAFA	Programa de Formação de Alfabetizadores
PRN	Partido da Reconstrução Nacional

ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
Procap	Programa de Capacitação de Professores
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PsiHC	Psicologia histórico-cultural
PT	Partido dos Trabalhadores
RAP	Razão Professor-Aluno
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RCPR	Referencial Curricular do Paraná
RCPR-EI	Referencial Curricular do Paraná da Educação Infantil
RM	Região Metropolitana
RMM	Região Metropolitana de Maringá
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SEED	Secretaria de Educação do estado do Paraná
SENNA	Social Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment
Sicredi	Sistema de Crédito Cooperativo
SNE	Sistema Nacional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TPE	Todos pela Educação
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDESA	Departamento de Assuntos Económicos e Sociais das Nações Unidas
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais da

	Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
Unopar	Universidade Norte do Paraná
VAAR	Valor Aluno/Ano de Referência
VIT	Instituto Vitoriano de Ensino
VNRS	Revisões Nacionais Voluntárias

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>26</b>
1.1 Método e o delineamento metodológico .....	31
1.2 Organização e estrutura da pesquisa.....	37
<b>2. POLÍTICAS INTERNACIONAIS PÓS-1990: PROPOSIÇÕES DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E RELAÇÕES COM A AGENDA E2030 .....</b>	<b>39</b>
2.1 Fundamentos do trabalho na era da financeirização na formação humana.....	41
2.2 As Conferências Mundiais e a Agenda E2030: contexto histórico, político e social.....	50
2.3 Recomendações dos Relatórios da Unesco para a Educação na América Latina e Caribe: objetivos explícitos e implícitos na formação docente .....	67
2.3.1 Panorama dos Relatórios Anuais da Unesco destinados ao Brasil.....	73
<b>3. INTERFERÊNCIAS DA AGENDA E2030 E DA BNCC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>76</b>
3.1 Levantamento bibliográfico .....	77
3.2 Seleção de materiais e os temas analíticos.....	81
3.2.1 Contexto nacional e internacional na formação docente .....	83
3.2.1.1 Estado, formação e educação: disputas e antagonismos.....	85
3.2.2 Aparelhos Privados de Hegemonia (APH): embates na educação .....	90
3.2.2.1 Luta por hegemonia nas políticas educacionais brasileiras. ....	91
3.2.2.2 “Educação Já”: Uma agenda suprapartidária do Movimento Todos pela Educação.....	94
3.2.2.3 A formação de professores(as) e “gestores(as)” na perspectiva da Fundação Lemann.....	97
3.2.3 Formação docente: políticas e currículos.....	100
3.2.3.1 Diretrizes curriculares .....	102
3.2.3.2 Da aparência à essência: a BNCC e a BNC-Formação Continuada .....	112
3.2.4 Concepções formativas para além da Teoria do Capital Humano.....	119

3.2.4.1 A Base Nacional Comum anfopeana.....	121
<b>4. EDUCAÇÃO INFANTIL NA RMM: ENTRE ESTATÍSTICAS, POLÍTICAS E VOZES DE “GESTORES(AS)”</b> .....	<b>125</b>
4.1. Aspectos éticos da pesquisa.....	126
4.1.1 Procedimentos metodológicos .....	127
4.1.2 Aspectos geográficos e sociopolíticos dos municípios. ....	134
4.2 Caracterização da Educação Infantil nos municípios da RMM .....	142
4.2.1 Razão Aluno-Professor (RAP) da Educação Infantil nos municípios da RMM .....	164
4.2.2 Previsões da Educação Infantil nos municípios da RMM.....	170
<b>5. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS): A DISPUTA PELA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA HEGEMONIA CURRICULAR</b> .....	<b>178</b>
5.1 Pressupostos dos(as) “gestores(as)” sobre a materialização da BNCC e do RCPR nos currículos municipais e nas formações continuadas .....	179
5.2 O currículo que desenvolve competências socioemocionais e tecnológicas nos(as) professores(as) e nas crianças da Educação Infantil.....	192
5.3 Competências que potencializam processos de alfabetização na EI: para quê? para quem? .....	204
5.4 Os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério público da RMM que implicam a organização das formações docentes reguladas por prescrições curriculares .....	211
<b>6. CONCLUSÃO</b> .....	<b>229</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>236</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) GESTORES(AS) MUNICIPAIS</b> .....	<b>265</b>
<b>APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA À SEDUC</b> .....	<b>268</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO</b> . ....	<b>271</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b> .....	<b>273</b>
<b>APÊNDICE E - CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DAS ENTREVISTAS</b> .....	<b>274</b>
<b>APÊNDICE F – REGIME DE CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES(AS) EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS NOS ANOS DE 2023 E 2024</b> .....	<b>275</b>

<b>APÊNDICE G</b> – EVOLUÇÃO DA RAZÃO ALUNO-PROFESSOR POR MUNICÍPIO DE 2007 A 2024 .....	277
<b>APÊNDICE H</b> – EVOLUÇÃO DA RAZÃO ALUNO-PROFESSOR POR FASES EM CADA MUNICÍPIO DA RMM DE 2007 A 2024.....	278
<b>APÊNDICE I</b> – VALORES ESTIMADOS E INTERVALO DE 95% DE CONFIANÇA DA PROJEÇÃO PARA O NÚMERO DE MATRÍCULAS POR MUNICÍPIO PARA OS ANOS DE 2025, 2026 E 2027.....	280
<b>APÊNDICE J</b> – VALORES ESTIMADOS E INTERVALO DE 95% DE CONFIANÇA DA PROJEÇÃO PARA O NÚMERO DE PROFESSORES POR MUNICÍPIO PARA OS ANOS DE 2025, 2026 E 2027 .....	281
<b>APÊNDICE K</b> – VALORES ESTIMADOS E INTERVALO DE 95% DE CONFIANÇA DA PROJEÇÃO PARA A RAZÃO ALUNO-PROFESSOR POR MUNICÍPIO PARA OS ANOS DE 2025, 2026 E 2027 .....	282
<b>APÊNDICE L</b> – FORMAÇÃO CONTINUADA NOS PLANOS DE CARREIRA DOCENTE DA RMM .....	283

## 1. INTRODUÇÃO

Este livro foi escrito por uma mulher que fez a escalada da Montanha da Vida removendo pedras e plantando flores. Este livro: Versos... Não. Poesia... Não. Um modo diferente de contar velhas histórias (Coralina, 2017, s.p.).

A tese encontra-se vinculada à linha de pesquisa “História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas”, ao Grupo de Pesquisa “Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores(as) (EPEFOP)”, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Ressalto que, nesse processo, fui<sup>1</sup> bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Processo nº 88887.694967/2020-00, entre 2022 e 2023; depois, optei por lecionar no Ensino Superior na supracitada universidade.

A pesquisa está conectada à Macropesquisa “A BNCC e as políticas educacionais em diferentes estados Brasileiros: materialização nos currículos e intervenção formativa de gestores escolares” (Processo 407821/2021-0), financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenada pelo meu orientador.

O interesse pessoal para realização da pesquisa decorre da minha trajetória de estudos, iniciada no curso de Graduação em Pedagogia, realizado na UEM, por meio dos Estágios Supervisionados<sup>2</sup>, desse destaque para os estágios na Educação Infantil. Tais vivências permitiram constatar a relevância do trabalho educativo calcado no conhecimento artístico, científico e filosófico.

Esse contexto possibilitou minha aprovação no processo seletivo em nível Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da UEM, em 2019. Na ocasião, realizei uma pesquisa sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil (BNCC-EI) acerca do conhecimento artístico, em interface com a formação continuada de professores(as).

Como parte da pesquisa de campo do Mestrado, ofereci o curso de extensão “Contradições da Base Nacional Comum Curricular no ensino da arte na educação

---

<sup>1</sup> Na introdução, ao referir a minha trajetória, adoto a escrita na primeira pessoa do singular. Posteriormente, recorro à escrita na terceira pessoa do singular.

<sup>2</sup> Os componentes curriculares do Estágio Curricular Supervisionado de Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram cursados durante o segundo, terceiro e quarto anos da graduação em Pedagogia (2017-2019), com carga horária de 68 horas/aula para cada um.

infantil e o processo contra-hegemônico na formação continuada de professores(as): interlocuções com a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural” a vinte professores(as) que atuavam no Infantil 4 e Infantil 5 da Educação Infantil pública em municípios da região metropolitana de Maringá, durante os meses de março a julho de 2021. O curso teve carga horária de oitenta horas, destinadas a dezenove encontros síncronos e coletivos na plataforma *Google Meet* e outros momentos assíncronos dedicados a leituras de textos que subsidiaram o cronograma de atividades pré-estabelecidas, na expectativa de se estabelecer um diálogo acerca das temáticas. Saliento, ainda, que em alguns encontros contei com a participação de professores(as) doutores(as) convidados(as), referência na área. Decorrente desse percurso, desenvolvi a pesquisa de doutorado para aprofundar os estudos originados na dissertação.

Na experiência profissional, destaco a atuação como docente nos estágios supervisionados de Educação Infantil e Ensino Fundamental, no Curso Formação de Docentes<sup>3</sup> (antigo Magistério/modalidade normal do Ensino Médio), na rede estadual, nos anos de 2022 e 2023; e na Educação Infantil, na rede particular e municipal. Os espaços profissionais permitiram observações sobre as contradições presentes no trabalho educativo dos(as) professores(as), como a utilização dos livros didáticos na Educação Infantil; da compra de vagas; a burocratização do município, de forma semelhante ao estado do Paraná, para atingir os objetivos de aprendizagens proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a falta de autonomia docente na elaboração dos planejamentos, principalmente porque estes já estão previstos pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), como receituários a serem seguidos; e as “avaliações/sondagens” para medir as competências e as habilidades das crianças nas áreas de leitura, escrita e noções matemáticas.

Aliado às vivências destacadas, recorro a (Luna, 2009, p. 38) para reiterar que “há pelo menos dois tipos de relevância a considerar: a teórica e a social” nas formulações das pesquisas científicas em Ciências Humanas. Nessa perspectiva, a investigação justifica-se teoricamente pela possibilidade de descortinar as políticas

---

<sup>3</sup> Atuei como docente de duas disciplinas: uma no 1º ano destinada à Educação Infantil e a outra para o 2º ano do Ensino Fundamental. Essas disciplinas compõem a Prática de Formação, que inclui teoria e prática. O estudante deve cursar oito aulas/horas semanalmente, sendo cinco presenciais e três assíncronas, em contraturno, em cada série do Curso de Formação de Docentes, como complementação da formação.

internacionais e nacionais no processo de formação docente para a educação infantil, bem como seus impactos na visão dos(as) “gestores(as)” municipais acerca das políticas educacionais.

Nesse contexto, ao tratar de produções acadêmicas que contribuam para o acervo científico, é necessário entender um ponto essencial: a Ciência “[...] é: uma atividade humana, elaborada por seres humanos e possível de ser influenciada e transformada por eles” (Tomanik, 2004, p. 23). Torna-se fundamental explicitar que as pesquisas científicas constituem atividades sociais de caráter ora coletivo, ora individual, com o propósito de transformar a realidade social.

Ao apresentar a justificativa social, indico a possibilidade de aprofundar as análises sobre a Agenda E2030, a BNCC (2018a) e documentos como o Referencial Curricular do Estado do Paraná (2020) e os de âmbito municipal, como os currículos da Educação Infantil e os Planos de Cargo, Carreira e Remuneração, atinentes aos municípios<sup>4</sup> que participaram da pesquisa.

Assevero que os documentos citados são essenciais para compreender as novas direções da Educação Básica no Brasil, embora o foco da tese represente um recorte dessa realidade mais ampla. Também, delinco a possibilidade de superar a pseudoconcreticidade que, conforme Kosik (1976), é imposta pelos fenômenos em uma práxis utilitária e imediata, calcada, com frequência, na aparência fenomênica e no senso comum. Dessa forma, será possível alcançar a essência das políticas educacionais para a apreensão das múltiplas determinações do real<sup>5</sup>.

Nesse sentido, afirmo que os documentos são oriundos de cada momento histórico e expressam as práticas humanas no processo de construção de um determinado projeto social ou político específico. Diante dessa afirmação, torna-se necessário considerar o contexto internacional e sua influência nas políticas educacionais, a exemplo da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE).

Em consonância, a AGEE articula-se com a cultura dos estados-nação, sobretudo porque esta “implica a partilha [...] de um conjunto de recursos a um alto

---

<sup>4</sup> São 26 municípios pertencentes à Região Metropolitana de Maringá (RMM), dos quais vinte (20) aceitaram a participação: Ângulo, Astorga, Atalaia, Doutor Camargo, Floraí, Floresta, Flórida, Iguaraçu, Itambé, Ivatuba, Lobato, Mandaguaçu, Marialva, Maringá, Ourizona, Paiçandu, Presidente Castelo Branco, Santa Fé, São Jorge do Ivaí e Sarandi. Seis (6) negaram, entre eles: Bom Sucesso, Cambira, Jandaia do Sul, Mandaguari, Munhoz de Melo e Nova Esperança.

<sup>5</sup> Na introdução dos Grundrisse, Marx (2015) afirma que a realidade concreta é síntese das múltiplas determinações, e não um dado imediato. Ou seja, para compreender a sociedade capitalista, por exemplo, é preciso analisar como várias determinações se inter-relacionam.

nível de generalidade” (Dale, 2004, p. 426), além de direcionar a formulação e implementação das políticas nacionais nos âmbitos social, político, econômico e cultural.

Nessa direção, destaco o documento “Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável”, produzido em 2015 pela Organização das Nações Unidas (ONU). O documento faz parte de uma Agenda Global que estabeleceu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas com a finalidade de erradicar a pobreza, a fome, a doença, o medo e a violência (ONU, 2015b).

Esses ODS foram concebidos para serem “[...] implementados por todos os países do mundo durante os próximos 15 anos, até 2030” (ONU, 2015b, p. 1), a fim de mobilizar os países signatários para a efetivação dos objetivos em contextos regionais, nacionais e internacionais. O foco nas questões educacionais encontra-se no ODS4 - Educação de Qualidade, cujo propósito é “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015b, p. 1).

O ODS4 apresenta-se de forma articulada ao documento “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4”, homologado em 2016 pela ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), conhecido Agenda Educação 2030 (Agenda E2030).

Em consonância com a Agenda E2030, os dirigentes brasileiros, nos governos dos ex-presidentes - Michel Temer (MDB - 2016 a 2018) e Jair Messias Bolsonaro (Sem Partido - 2019 a 2022) - elaboraram diversos documentos de políticas educacionais, entre eles, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a)<sup>6</sup>; o documento “Educação Já!”: uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação básica Brasileira e prioridades para o governo federal no período de 2019-2022 (Todos pela Educação, 2018); a Resolução CNE/CP n.º 1 de 2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)

---

<sup>6</sup> A BNCC foi homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em 2018, foi homologada nova versão, que contemplou as três etapas da Educação Básica. Ressalta-se que, nesta tese, utilizou-se a versão mais recente.

(Brasil, 2020b)<sup>7</sup>, entre outros. Embora esses documentos abordem a educação básica, saliento, mais uma vez, que o recorte desta pesquisa está centrado na educação infantil.

A partir do discurso governamental engendrado pela Base, o documento se estabelece como referência para a construção dos currículos nas esferas federal, estadual e municipal, com base nas competências e habilidades requeridas. Nessa direção, os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências já previstas na Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996).

Diante disso, evidencio o caso do estado do Paraná, que iniciou a construção do Referencial Curricular do Paraná (RCPR), por meio do qual foram agilizados os processos de adequação curricular, de forma que, em 2018, a partir da Deliberação n.º 03/18 do Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, instituiu-se o RCPR (Paraná, 2018a).

Ressalto que todo esse processo representa uma tendência de “privatização ou semiprivatização” da educação básica pública, a qual tem “sido transformada em um campo para os negócios privados, como também os interesses privados têm influenciado”, seja na definição dos conteúdos, seja na forma de gestão, em consonância com a lógica mercantil (Carvalho, 2020, p. 132).

Aliado a esse cenário, dilimitei meu objeto de estudo: as políticas internacionais, nacionais e municipais de formação continuada de professores(as) da Educação Infantil. Essas políticas permitem afirmar que as dimensões privatistas tornam-se evidentes à medida em que Agenda E2030 influenciou a BNCC, corroborando “o modo como os empresários têm buscado afirmar um modelo de sociedade em um viés neoliberal” (Araujo; Nascimento, 2020, p. 17-18). Desse modo, “[...] evidencia-se o projeto de privatização da educação por meio da articulação entre base, ensino, avaliação e responsabilização”, além da culpabilização de professores(as) e estudantes pelos resultados obtidos nas avaliações externas (*Ibidem*, p. 17-18).

Diante do exposto, a presente pesquisa visa responder às seguintes questões problematizadoras: **Como a Agenda E2030 e a BNCC se relacionam, e quais são suas implicações nos currículos da Educação Infantil e nas políticas de**

---

<sup>7</sup> A Resolução n.º 1, de 2020b, foi revogada pela Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024a.

## **formação continuada de professores(as)? De que modo os currículos municipais da Educação Infantil, alinhados à BNCC, influenciam as políticas de formação docente na Região Metropolitana de Maringá (RMM)?**

Defendo a tese de que a agenda E2030 e a BNCC, enquanto expressões do projeto capitalista para a educação escolar, redirecionam as políticas educacionais brasileiras e o trabalho educativo desenvolvido nas escolas. Nesse processo, os municípios da RMM, ao adequarem seus currículos da Educação Infantil à BNCC, passam a orientar a formação continuada de professores(as) a partir de competências e habilidades alinhadas às demandas do capital. Esta tese demonstra como essa dinâmica ocorre na prática, revela os limites e as contradições das atuais políticas formativas na região, além de distanciar os(as) docentes de uma formação omnilateral.

Diante disso, definiu-se o **objetivo geral** de analisar as implicações da Agenda E2030 e da BNCC nos currículos da Educação Infantil e nas políticas de formação continuada de professores(as) na Região Metropolitana de Maringá, a fim de identificar os tensionamentos entre as diretrizes globais, nacionais e locais.

Como **objetivos específicos**, delimitam-se:

- Contextualizar historicamente o discurso “Educação para Todos” a partir das conferências internacionais e seus desdobramentos na América Latina e, especificamente, no Brasil;
- Analisar o papel dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) na formulação e implementação de políticas formativas para professores(as) e crianças na Educação Infantil;
- Mapear e analisar a RMM quanto às políticas de formação docente para a Educação Infantil;
- Examinar como os currículos municipais e os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração da RMM orientam e condicionam as políticas de formação docente na Educação Infantil, além de compreender como os(as) “gestores(as)”<sup>8</sup> interpretam e reproduzem essas diretrizes nas redes municipais.

### 1.1 Método e o delineamento metodológico

---

<sup>8</sup> A palavra “gestores(as) e/ou gerente” será utilizada com aspas ao longo desta tese, pois é a nomenclatura utilizada pela maioria dos(as) participantes da pesquisa, vinculados(as) às Secretarias Municipais de Educação.

Conforme as teorias que subsidiam esta pesquisa – psicologia histórico-cultural (PsiHC) e a pedagogia histórico-crítica (PedHC) – os apontamentos de Duarte (2016, p. 37-38) são pertinentes, ao argumentar que "[...] a psicologia histórico-cultural não é, e não pode ser, uma pedagogia; o que ela pode ser é um dos fundamentos de uma pedagogia". Essa pedagogia deve ser coerente com os princípios da psicologia mencionada, ou seja, "a pedagogia que pode realizar de maneira mais coerente as mediações entre a psicologia histórico-cultural e a educação escolar na sociedade contemporânea é a pedagogia histórico-crítica".

Essas teorias psicológica e pedagógica permitem analisar a constituição do ser social, pois "[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa" (Leontiev, 1978, p. 291). Infere-se que toda e qualquer produção e trabalho humano, como a apropriação do conhecimento nos processos de formação docente, conta com a contribuição de inúmeras pessoas que, de acordo com seu tempo, fizeram indagações, desenvolveram ideias e assim produziram história.

Diante de tais constatações, é essencial considerar as dimensões para a constituição do sujeito social, como a ontologia, a gnosiologia e a teleologia, fundamentais a um processo de resistência diante das diversas influências dos fenômenos históricos, políticos, econômicos e culturais.

Nesse sentido, "[...] a categoria ontológica do trabalho, por conseguinte, torna-se imprescindível em qualquer estudo que se anuncie na perspectiva da totalidade histórica" (Martins; Lavoura, 2018, p. 232). Faz-se necessário compreender que, para atingir o plano ontológico na constituição da consciência humana, é preciso reconhecer o indivíduo como ser social que convive no mundo com as múltiplas determinações da realidade vigente.

A gnosiologia refere-se à compreensão da realidade vigente por meio dos estudos ancorados na história e na ciência. Ou seja, "[...] o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes à intervinculação e interdependência entre 'forma' e 'conteúdo'" (Martins; Lavoura, 2018, p. 230). Em consonância, é preciso considerar a dimensão teleológica, entendida como a expressão das possíveis 'formas' a serem seguidas para se alcançar um objetivo. Essa dimensão evidencia que o trabalho precisa ser

planejado de maneira consciente, intencional e sistemática em sua organização, de modo que as ações possam ser efetivadas (Martins; Lavoura, 2018).

Nesse sentido, “[...] o trabalho é formado por posições teleológicas que, em cada oportunidade, põem em funcionamento séries causais” (Lukács, 2018, p. 6). Entretanto, difere-se da causalidade que é materializada no agir espontaneísta, uma vez que “[...] a teleologia é um modo de pôr – posição sempre realizada por uma consciência – que, embora guiando-as em determinada direção, pode movimentar apenas séries causais” (*Ibidem*, p. 6).

Tais dimensões - ontologia, gnosiologia e teleologia - não podem ser pensadas de forma dissociada do trabalho, pois os seres humanos incorporam os fenômenos sociais em cada momento histórico de sua formação, e “nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais” (Saviani; Duarte, 2010, p. 426).

Com a finalidade de descortinar essa realidade, a pesquisa contempla uma análise das implicações da Agenda E2030 para a BNCC-EI, ao considerar os tensionamentos presentes nos currículos e nas políticas de formação continuada de professores(as) da Educação Infantil. Além disso, fundamenta-se o processo por meio de entrevistas semiestruturadas com os(as) “gestores(as)” da RMM, a fim de compreender as ações realizadas nos municípios que possibilitam formação aos(às) docentes.

Nesse íterim, evidencia-se que os diversos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa têm por intuito assegurar a dialeticidade entre o todo e as partes. A revisão bibliográfica (Gil, 2002), a análise de documentos de políticas educacionais (Evangelista; Shiroma, 2019), a aplicação de questionário (Gil, 2002; 2011) e a realização de entrevistas semiestruturadas (Antunes-Souza; Pucci, 2022) compõem o percurso metodológico. Ou seja, tais procedimentos, em face do objeto de estudo — as políticas internacionais e nacionais de formação continuada de professores(as) da Educação Infantil — visam auxiliar na compreensão da síntese de múltiplas determinações do fenômeno em tela.

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p. 45) afirma que “[...] a principal vantagem [...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Assim, realizou-se um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, e nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

O levantamento bibliográfico realizado nessas plataformas teve como finalidade fundamentar as seções teóricas e a análise dos dados, em diálogo com obras clássicas e contemporâneas, amparadas na PedHC e na PsiHC.

Em relação à análise de documentos de políticas educacionais, foram consideradas as seguintes fontes: Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, denominada Agenda E2030 (Unesco, 2016); a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a); o Referencial Curricular do Estado do Paraná (Paraná, 2020); os Currículos<sup>9</sup> da Educação Infantil de municípios localizados na RMM; os dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica, entre 2007 a 2024, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); bem como as políticas de formação continuada de professores(as) dessas localidades.

Salienta-se que essas são fontes documentais direcionadas à Educação Básica, embora o foco da tese recaia na Educação Infantil. No âmbito da pesquisa documental, considera-se que ela constitui uma “[...] fonte rica e estável de dados” (Gil, 2002, p. 46), pois proporciona analisar “[...] o conteúdo e sentido do que deve ser internalizado mistificadamente pelos sujeitos sociais, transformando-se em sua visão de mundo, alienada e degradante” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 84).

No que tange ao questionário e às entrevistas semiestruturadas com os(as) “gerentes” da Educação Infantil que atuam municípios da RMM, inicialmente, estabeleceu-se contato telefônico com as vinte e seis (26) Secretarias Municipais de Educação (SEDUCs) da RMM, a fim de solicitar a autorização para a participação dos(as) “gerentes” da Educação Infantil.

As ligações foram realizadas nos meses de julho, agosto e setembro de 2023, utilizando aparelho telefônico pessoal. As conversas com as SEDUCs iniciavam-se com uma saudação, seguida da apresentação como professora de uma determinada rede municipal de ensino e estudante de doutorado em Educação pela Universidade

---

<sup>9</sup> Em alguns municípios, os currículos não foram elaborados de forma autônoma, mas incorporados aos próprios Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das unidades de Educação Infantil.

Estadual de Maringá (UEM). Após o contato inicial, enviaram-se o projeto de pesquisa e a Carta de Anuência à Secretária de Educação de cada município, na expectativa de manifestação de interesse.

No decorrer das ligações, observou-se que algumas SEDUCs demonstraram interesse em conhecer a proposta, mostrando-se proativas ao fornecer o e-mail para o envio dos documentos; outras apresentaram receio em disponibilizar informações, mas marcaram reuniões para apresentação do projeto às(aos) secretários(as) de educação; outras, ainda, acreditavam que o contato reverberaria na oferta de uma formação gratuita para os(as) docentes, entretanto, ao compreenderem os propósitos da pesquisa, recusaram-se a participar.

Com o envio por *e-mail* e, em alguns casos, com as reuniões presenciais, entregaram-se cópias do projeto e da Carta de Anuência aos(às) potenciais participantes. Como resultado, obteve-se o aceite de vinte (20) secretarias de educação, enquanto seis (06) recusaram a participação, alegando falta de disponibilidade para as entrevistas, insegurança em fornecer os dados e frustração diante da inexistência de contrapartida na forma de cursos gratuitos.

**Quadro 01** - Universo e amostra da pesquisa

<b>SEDUCs</b>	<b>Municípios que optaram por não participar da investigação</b>	<b>Municípios que participaram da investigação</b>
26	06 (23,08%)	20 (76,92%)

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Conforme o Quadro 01, afirma-se que o quantitativo de profissionais foi definido em razão da quantidade de municípios pertencentes à RMM, dos quais seis recusaram participação: Bom Sucesso, Cambira, Jandaia do Sul, Mandaguari, Munhoz de Melo e Nova Esperança. Houve vinte aceites, provenientes dos municípios de Ângulo, Astorga, Atalaia, Doutor Camargo, Floraí, Floresta, Flórida, Iguaçu, Itambé, Ivatuba, Lobato, Mandaguaçu, Marialva, Maringá, Ourizona, Paiçandu, Presidente Castelo Branco, Santa Fé, São Jorge do Ivaí e Sarandi. Com essa amostra, tornou-se possível promover diálogos acerca do objeto de estudo, com vistas ao desvelamento da formação docente diante das atuais políticas educacionais.

Na sequência, com as Cartas de Anuência assinadas pelas SEDUCs, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil para aprovação pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da UEM (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE 73908423.3.0000.0104). Após a aprovação do COPEP, enviou-se, via *e-mail*, o *link* do questionário com informações sobre a atuação e a formação dos(as) docentes de cada município. Posteriormente ao preenchimento dos formulários, agendaram-se entrevistas presenciais, por *e-mail* e/ou telefone (*WhatsApp*) com cada um(a) das(os) “gerentes” da Educação Infantil dos municípios.

Em relação ao questionário, Gil (2011, p. 12) afirma que se trata de “[...] técnica de de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentados por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Essa técnica, portanto, auxiliou na coleta de dados relativos às realidades municipais sobre formação e atuação docente. Nesta investigação, adotaram-se respostas abertas e de múltipla escolha, o que possibilitou atingir a finalidade proposta para o instrumento (Gil, 2011).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas nas sedes das SEDUCs dos municípios da RMM. De acordo com Antunes-Souza e Pucci (2022, p. 3-4), a entrevista, quando ancorada em “[...] referencial teórico consolidado e orientador do percurso metodológico, abre caminhos para o diálogo, para a construção compartilhada de sentidos e para a construção do conhecimento”. Caso não se pautar por referencial consistente, corre-se o risco de reduzi-las a mero verbalismo praticista, ao obliterar as relações de ensino e aprendizagem presentes na educação escolar.

Nesse sentido, entende-se “que se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografias, etc.!!!)” (Martins, 2006, p. 6). Torna-se necessário, portanto, “caminhar das representações primárias e das significações consensuais, em sua imediatez sensível, em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real” (*Ibidem*, p. 6). O esforço de análise deve ultrapassar a aparência fenomênica dos discursos dos(as) participantes, sendo imprescindível recorrer a referenciais teóricos que possibilitem tal descortinamento.

Desse modo, as entrevistas configuraram-se como instrumento metodológico de produção de linguagem, caracterizando-se como prática “[...] dialógica, geradora de sentidos e com marcas dos lugares sociais ocupados pelo entrevistador e pelo(s) entrevistado(s)” (Antunes-Souza; Pucci, 2022, p. 11).

Embora tivesse sido elaborado um roteiro prévio, não se perdeu a essencialidade do diálogo e da interação nas falas, compreendendo-se que cada entrevista representou um espaço de aprofundamento conjunto sobre o assunto em pauta.

É fundamental, nesse processo, a articulação rigorosa entre “teoria e empiria em torno de um problema de pesquisa, (pois), é o que legitima a confiabilidade à investigação desta natureza” (Antunes-Souza; Pucci, 2022, p. 15). Isso requer cuidado tanto com as transcrições quanto na seleção dos excertos a serem analisados, sempre em consonância com os referenciais teóricos-metodológicos adotados.

Em consonância, reafirma-se que os dados coletados nesta tese foram analisados a partir das categorias do método do materialismo histórico-dialético, que subsidia a PedHC e a PsiHC. Com base nesse referencial, elaboraram-se unidades analíticas que expressam os achados desta investigação e articulam-se à categoria de hegemonia, extraída das transcrições das entrevistas com os(as) “gestores(as)”, evidenciando as relações presentes na sociedade burguesa (Marx, 2009; Gramsci, 2024).

Nessa perspectiva, foram eleitas quatro unidades de análise: 1. Pressupostos dos(as) “gestores(as)” sobre a materialização da BNCC e do RCPR nos currículos municipais e nas formações continuadas; 2. O currículo que desenvolve competências socioemocionais e tecnológicas nos(as) professores(as) e crianças da Educação Infantil; 3. Competências que potencializam processos de alfabetização na EI: para quê? para quem? e 4. Os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério público da RMM, que implicam em formações docentes prescritivas curriculares.

## 1.2 Organização e estrutura da tese

A fim de explicitar aos(às) leitores(as) a forma como a pesquisa foi organizada, ressalta-se que ela foi estruturada em seis seções. A primeira, intitulada

“Introdução”, está a formulação e delimitação do problema, o delineamento metodológico da investigação e a organização da tese.

Na segunda seção, intitulada “Políticas internacionais pós-1990: proposições dos organismo multilaterais na formação de professores(as) e relações com a Agenda E2030”, foram discutidos os aspectos relacionados à Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, até a culminância da Agenda E2030, ao perpassar pelo contexto histórico, político, econômico e cultural, diante do processo de recomendações das organizações multilaterais para a educação no contexto brasileiro.

A terceira seção, “Interferências da Agenda E2030 e da BNCC na formação de professores(as): revisão bibliográfica”, buscou evidenciar, por meio da revisão, os temas analíticos referentes às reconfigurações do Estado e do governo em face da formação liofilizada (Antunes, 2017), desde a década de 1990 até os dias atuais (2024). Nela, foram apresentados elementos atinentes às políticas educacionais de formação continuada de professores(as) com destaque para a participação ativa de movimentos de hegemonia, representados pelo ‘Todos pela Educação’ e pela ‘Fundação Lemann’; bem como por movimentos de contra-hegemonia, representados pela ANPEd e Anfope, ao considerar suas formulações e ressonâncias na Base Nacional Comum destinada aos(às) professores(as).

Na quarta seção, “Educação Infantil na RMM: entre estatísticas, políticas e vozes de “gestores(as)””, foram evidenciados os processos de mapeamento e oferta desta etapa de ensino nos vinte municípios participantes. A quinta seção, “Formação continuada de professores(as): a disputa entre a reconversão docente e a valorização do magistério na hegemonia curricular” analisou as unidades de análise acerca dos currículos e dos processos de formação docente. A sexta e última seção contemplou a conclusão da tese.

## **2. POLÍTICAS INTERNACIONAIS PÓS-1990: PROPOSIÇÕES DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E RELAÇÕES COM A AGENDA E2030**

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro! Não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranqüilo. Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo (Meireles, 2014, s.p.).

A seção tem por finalidade atender ao primeiro objetivo da tese, qual seja, contextualizar historicamente o discurso, os acordos concretos e os compromissos multilaterais sob o lema “Educação para Todos”. Após 2011, esse lema reconfigurou-se em “Aprendizagem para Todos” por meio das conferências internacionais e seus desdobramentos na América Latina e, especificamente, no Brasil.

As conferências analisadas ocorreram após 1990, destacando: a Conferência Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990), a Declaração de Nova Delhi (Unesco, 1998), a Conferência de Dakar (Unesco, 2000) e a Conferência de Nova York, nos Estados Unidos, em 2015, quando foi elaborada a Agenda 2030.

A Agenda 2030 estabelece dezessete (17) ODS, cuja implementação está prevista para o período de 2015 a 2030 nos países signatários, entre os quais se encontra o Brasil. No âmbito dessa agenda, realizou-se em Incheon uma conferência voltada à educação, que resultou no Marco de Ação Educação 2030, documento específico relacionado ao ODS4 – Educação de Qualidade.

Esse Marco de Ação tem exercido influência nas atuais políticas educacionais brasileiras, em especial nas mudanças implementadas nos currículos da educação básica, a fim de viabilizar a materialização do ODS4. Ressalta-se, entretanto, que tais influências internacionais não tiveram início com a Agenda 2030, embora tenham adquirido maior notoriedade a partir da década de 1990, quando passaram a se articular às recomendações das Conferências Mundiais de Educação para Todos (Pacheco; Daros Jr., 2016).

Esse processo deve ser compreendido no contexto da crise estrutural do capitalismo que atingiu o Brasil desde os anos 1970, sendo possível citar três determinações econômicas fundamentais: 1) o endividamento externo dos anos 1980, 2) a hiperinflação do período 1988-1994 e 3) as reformas neoliberais dos anos 1990 (Oliveira, 2018). Como consequência, a educação escolar brasileira passou a

ocupar “destaque nos discursos políticos e nos documentos produzidos por organismos internacionais” (Pacheco; Daros Jr., 2016, p. 69), ao oportunizar condições para que “[...] as agências internacionais iniciassem um movimento de intervenção nas políticas públicas”, em que a educação, de forma cínica, era apontada como “[...] mecanismo para a amenização da crise social e para a contenção da pobreza” (Pacheco; Daros Jr., 2016, p. 69), dimensão que permanece na Agenda E2030.

Por esse motivo, ressalta-se que essas políticas de contenção se inscrevem no modo de produção capitalista, entendido como “[...] uma imensa e complexa superestrutura representada pelas formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas, em resumo pelas formas ideológicas” (Saviani, 2017, p. 222) que servem aos interesses da burguesia.

Pode-se afirmar que atualmente se vivencia uma crescente diminuição da autonomia, “[...] tendo em conta os novos condicionantes inerentes ao contexto e aos processos de globalização e transnacionalização do capitalismo” (Afonso, 2001, p. 16). A globalização, pode ser definida como um cenário novo na organização político-econômica mundial, marcado pela tendência de convergência cada vez maior no nível macro da retórica e das reformas políticas. Isso se deve, em parte, aos processos de integração supranacional das economias e das políticas, denominados globalização ou mundialização, os quais apontam para uma tendência crescente de constituição de uma “Agenda Globalmente Estruturada - AGEE” (Dale, 2004), voltada às reformas nos sistemas de educação dos diferentes países.

É importante ressaltar que as políticas formuladas após 1990 tinham e ainda têm como propósito estabelecer agendas nacionais elaboradas a partir da economia política, e não a partir das especificidades locais acerca dos problemas enfrentados em cada contexto social (Dale, 2014). No que tange às reformas educacionais implantadas no Brasil desde os anos de 1990, não se pode desconsiderar as influências das organizações internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Unesco, o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outras.

As organizações internacionais são “instituições formadas por um conjunto de países-membros com personalidade jurídica no campo do Direito Internacional Público e atuam no âmbito das relações econômicas, políticas e sociais, ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e finalidades específicas” (Silva,

2010, p. 01). Além de serem divididas em instituições intergovernamentais, “a) globais: ONU, [...], Banco Mundial e UNESCO, UNICEF, [...]; b) regionais: [...], OCDE, Cepal Mercosul e União Europeia” (*Ibidem*, p. 01).

A seção foi organizada em três subseções: na primeira, abordam-se os fundamentos sociais da produção do trabalho, com ênfase na fase do capitalismo financeiro e do informacional-digital financeiro, conforme Antunes (2020), que incide sobre a formação humana. Na segunda subseção, apresentam-se as Conferências Mundiais pós-1990, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia; a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, que reafirmou o compromisso com as metas definidas em Jomtien (Unesco, 1990); a Conferência de Dakar, em 2000, que resultou na Declaração do Milênio das Nações Unidas, com oito metas para serem cumpridas entre 2000 e 2015; e a Conferência de Nova York, em 2015, que resultou no documento “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, conhecida como Agenda 2030.

Na terceira subseção, destacam-se as recomendações da Unesco para a formação continuada de professores(as) da Educação Infantil, a fim de desvelar os propósitos do ODS4, proposto na Agenda E2030 analisados dialeticamente a partir dos relatórios produzidos pela Unesco, desde 2018, para o Brasil.

Com essa organização, espera-se possibilitar ao(à) leitor(a) a compreensão das reformas educacionais concebidas em distintos tempos históricos, condicionadas pela objetividade e pela materialidade que se fazem presentes nas ações humanas.

## 2.1 Fundamentos do trabalho na era da financeirização na formação humana

Ressalta-se que as formas de organização do trabalho estão diretamente relacionadas às transformações do tempo e do espaço às quais os seres humanos estão circunscritos e influenciam sua consciência. Nesse sentido, Marx e Engels (1993, p. 19-20) já afirmavam que “[...] não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”.

Destaca-se que a organização do trabalho se modifica desde a própria origem dos princípios do sistema capitalista de produção que, ao longo da história, perpassou por três fases: o Capitalismo Comercial/Mercantilista (século XV ao

XVIII), o Capitalismo Industrial (final do século XVIII até meados do século XX) e o Capitalismo Financeiro/Monopolista (final do século XIX com consolidação no século XX). Esse último, de acordo com Antunes (2020), assume uma especificidade denominada capitalismo informacional-digital financeiro, que emerge nos anos 1970, consolida-se em 1990 e intensifica-se entre 2000-2020 com a plataformização.

Desse modo, as mudanças na forma de organizar os processos de trabalho significaram alterações na estrutura e na organização do convívio entre os seres humanos. Com isso, alguns marcos dessas transformações são essenciais para compreender a classe trabalhadora.

A classe trabalhadora é definida por Antunes (1995) como a classe-que-vive-do-trabalho, ou seja, indivíduos que dependem da venda de sua força de trabalho e são desprovidos dos meios de produção. Eles(as) trabalhadores(as), conforme Antunes e Alves (2004), passaram por mudanças significativas, entre as quais se destacam:

1. Diminuição do proletariado industrial, antes caracterizado por empregos estáveis e especializados, típicos da era taylorista e fordista. Com a reestruturação do capital, esse modelo de trabalho diminuiu, dando lugar às formas mais flexíveis e desregulamentadas, o que reduz a quantidade de empregos formais e estáveis.
2. Aumento do(a) novo(a) proletariado(a), formado por trabalhadores(as) em condições precárias, como terceirizados(as) e temporários(as). Esses postos eram preenchidos por imigrantes, mas atualmente também afetam os(as) trabalhadores(as) especializados(as) da era taylorista/fordista. O enfraquecimento do Estado de bem-estar social e o aumento do desemprego estrutural impulsionam essa tendência.
3. Crescimento do trabalho feminino, sobretudo no setor de trabalho precário e em atividades de tempo parcial (*part-time*), ainda marcado por salários mais baixos e direitos reduzidos. A divisão sexual do trabalho segrega as funções, destinando às mulheres e imigrantes atividades geralmente menos qualificadas.
4. Expansão do setor de serviços, intensificada no século XX e acentuada pela reestruturação produtiva, pelo neoliberalismo e pela desindustrialização. Muitas funções no setor de serviços tornaram-se

produtivas, mas subordinadas à lógica capitalista, ainda que acompanhadas de aumento da sindicalização.

5. Muitos jovens encontram-se fora do mercado de trabalho formal e atuam em atividades informais, como entregadores(as) de alimentos e mercadorias, entre outras.

6. Crescimento do desemprego entre trabalhadores(as) de meia-idade, pois, aqueles(as) com idade próxima aos quarenta anos também enfrentam maior desemprego, somando-se ao trabalho informal e a ocupações como o trabalho voluntário. Antunes e Alves (2004, p. 339) afirmam que “o mundo do trabalho atual tem recusado os trabalhadores herdeiros da “cultura fordista”, fortemente especializados, que são substituídos pelo(a) trabalhador(a) “polivalente e multifuncional” da era toyotista”.

7. O "Terceiro Setor" tem servido como uma alternativa limitada ao desemprego estrutural. Embora contribua para reintegrar trabalhadores(as) excluídos(as), não representa uma transformação do sistema capitalista, funcionando como um mecanismo paliativo.

8. A expansão do trabalho em domicílio foi intensificada pelo uso de tecnologias, o que ampliou a exploração da força de trabalho feminina, mesclando trabalho produtivo e reprodutivo doméstico.

9. O capitalismo globalizado tem criado uma classe trabalhadora cada vez mais transnacional. A internacionalização do capital é acompanhada pela necessidade de uma ação trabalhista igualmente internacional, como evidenciado por greves transnacionais (Antunes; Alves, 2004).

Nesse cenário, é possível afirmar que a classe trabalhadora atual se apresenta diversificada e fragmentada, marcada por novos padrões de precarização, pela globalização e pelas desigualdades relacionadas a gênero, idade, nacionalidade e qualificação. Essa nova configuração marca a terceira fase do capitalismo, denominada capitalismo financeiro.

É relevante ressaltar que o movimento do capital, centrado na financeirização, intensifica-se nas crises do capitalismo. Marx (2017), no Livro III, analisa o funcionamento da crise no sistema capitalista em razão das contradições internas do próprio capital:

É em plena crise, quando todos têm de vender e não conseguem fazê-lo e, ainda assim, são obrigados a vender para pagar, que a massa, não do capital inativo, à procura de investimentos, mas do capital estagnado no processo de reprodução, é a maior, justamente quando a escassez de crédito também é maior que nunca (e, por isso, a taxa de desconto, no crédito bancário, encontra-se em seu nível máximo). O capital já investido está então, de fato, desocupado em grandes quantidades, pois o processo de reprodução e stá estagnado. [...] Nada é mais errôneo, pois, do que culpar a escassez de capital produtivo por essa situação. É justamente nessas épocas que se apresenta uma superabundância de capital produtivo, em parte com relação à escala normal, porém temporariamente reduzida, da reprodução, em parte com relação ao consumo paralisado (Marx, 2017, p. 540).

Os períodos de crise revelam o momento de superacumulação de capitais. Desse modo, “[...] quando a massa de capital está exuberante e precisa ser aplicado na produção para realizar o mais-valor, mas não encontra espaço; logo, a porção da riqueza produzida por meio da exploração do trabalho [...] passa a ser menor” (Santos, 2019a, p. 69), o que afeta as taxas de lucro dos donos dos meios de produção.

Nesse cenário, torna-se possível pensar sobre a financeirização, que se intensifica nas crises do capitalismo, como a desencadeada a partir da década de 1970. “A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da “estagnação”” (Harvey, 2016, p. 140), ao inserir ações nos processos de produção de bens e na inflação de preços, fatores que abalaram o fordismo.

*A acumulação flexível*, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (Harvey, 2016, p. 140, grifo do autor).

A compreensão do avanço do sistema financeiro é necessária, pois o poder das finanças passou a influenciar as decisões de investimento ao ampliar os mecanismos de extração de valor por meio da produção de forma cada vez mais intensiva. Com a evolução do mercado de consumo e de serviços, a financeirização

influencia não só apenas a produção de mais-valor, mas também a circulação de capital e de mercadorias.

A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (Harvey, 2016, p. 140).

De acordo com Harvey (2016, p. 143, grifo nosso), essa forma de organização do trabalho contribuiu significativamente para o aumento dos altos índices de desemprego, bem como para a destruição e reconstrução dos salários, já que os patrões “tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de obra excedente [...] para impor **regimes de contratos de trabalho mais flexíveis**”.

O processo de flexibilização do trabalho, a reestruturação da produção, a reformulação do Estado e a obsolescência planejada das mercadorias, aliados à estagnação e ao desequilíbrio do capital na formação humana, ampliam o complexo sistema de contratação dos(as) trabalhadores(as) da classe-que-vive-do-trabalho. Tais medidas são implementadas como formas de superar os limites da reprodução ampliada do capital e da crise contínua. Ou seja,

[...] o propósito dessa flexibilidade é satisfazer as necessidades com frequência muito específicas de cada empresa [...] esses arranjos de emprego flexíveis não criam por si mesmos uma insatisfação trabalhista forte, visto que a flexibilidade pode às vezes ser mutuamente benéfica. Mas os efeitos agregados, quando se consideram a cobertura de seguro, os direitos de pensão, os níveis salariais e a segurança no emprego, de modo algum parecem positivos do ponto de vista da população trabalhadora como um todo (Harvey, 2016, p. 143-144).

Com a mundialização do capital informacional-digital financeiro, vem-se impondo uma nova divisão internacional do trabalho, marcada pelos seguintes fenômenos: por atividades parciais e temporárias, pelo rebaixamento acentuado dos salários e dos direitos, pela ampliação do desemprego estrutural, desalento, terceirização, informalidade e pela flexibilidade.

Nesse arranjo, identificam-se diferentes tipos de trabalhadores(as) na era da financeirização. Esses podem ser agrupados em dois grupos: o centro e a periferia, com dois subgrupos bem distintos, que estão descritos no Quadro 02:

**Quadro 02 – Estrutura do Mercado de Trabalho e de trabalhadores(as)**

GRUPOS		MERCADOS	CARACTERÍSTICAS
C E N T R O	Central	Mercado de trabalho primário - Flexibilidade Funcional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhadores(as) com tempo integral, condição permanente e posição essencial para o futuro da organização;</li> <li>- Maior segurança no trabalho, boas perspectivas de promoção na carreira;</li> <li>- Benefícios como pensão, seguro e vantagens indiretas generosas;</li> <li>- Espera-se que sejam adaptáveis, flexíveis e, se necessário, geograficamente móveis.</li> </ul>
	P E R I F E R I A	Primeiro grupo	Trabalho secundário com flexibilidades numéricas
Segundo Grupo		Trabalho secundário precarizado exponencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhadores(as) com contratos de curto prazo, recrutamento adiado, partilha de trabalho;</li> <li>- Trabalho em tempo parcial, trabalhadores(as) casuais, temporários e subcontratados;</li> <li>- Treinamento com subsídios públicos.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

Nota: os dados foram coletados com base em Harvey (2016).

Conforme o Quadro 02, ressalta-se que o trabalho elencado no grupo da periferia predomina na sociedade contemporânea, sendo que “[...] a atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores(as) “centrais” e

empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins” (Harvey, 2016, p. 144), ou ainda, quando o contrato previsto se encerra.

Essa realidade está presente no Brasil, intensificada com a Reforma Trabalhista de 2017, durante o governo neoliberal de Michel Temer (MDB) entre 2016 e 2018 (Brasil, 2017d). Essa reforma facilitou a expansão do trabalho informal, sustentada pela ideia de que os(as) trabalhadores(as) deveriam se transformar em empreendedores(as) de si mesmos(as), com o objetivo de regularizar a informalidade, reduzir custos, rebaixar o valor do trabalho, retirar direitos, diminuir o trabalho registrado para entrada da plataformização, entre outras ações vigentes atualmente.

As mudanças no regime de trabalho intermitente e na uberização evidenciam o agravamento da precarização dos direitos trabalhistas. Antunes (2020) destaca que a informalidade, a terceirização e a flexibilidade tornaram-se componentes inseparáveis do vocabulário e das práticas das corporações globais. Assim, o trabalho intermitente surge como um dos fatores mais destrutivos à proteção dos direitos trabalhistas, construída ao longo de décadas de lutas da classe trabalhadora mundial.

Essas mudanças impactam não apenas o mundo do trabalho, mas também a área educacional. Antunes (2017) aponta que, nas últimas décadas, especialmente desde os anos 1970 até os dias atuais, as escolas passaram por profundas alterações na relação entre educação e o modelo de produção capitalista. Desde a predominância dos sistemas fordista e taylorista de organização do trabalho, a educação tem sido estruturada com base em escolas técnicas, ditas profissionalizantes, ao longo do século XX.

Essa questão evidencia que a educação institucionalizada teve o papel não apenas de fornecer conhecimento e mão de obra à crescente máquina produtiva do sistema capitalista, mas também de consolidar e disseminar um conjunto de valores que sustentam os interesses dominantes. Parece não haver alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada”, isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos; seja por meio de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2008).

Esse panorama relaciona-se à formação do(a) trabalhador(a) na era do capitalismo informacional-digital financeiro, que alguns(mas) estudiosos(as)

denominam Quarta Revolução Industrial, caracterizada pela Indústria 4.0. Esse conceito, surgido em 2011 na Alemanha, propõe um salto tecnológico significativo no setor produtivo, sustentado pelas novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Assim, "[...] sua expansão significará a ampliação dos processos produtivos ainda mais automatizados e robotizados em toda a cadeia de valor, de modo que a logística empresarial será toda controlada digitalmente" (Antunes, 2020, p. 14).

Dessa forma, o capitalismo informacional-digital financeiro representa uma faceta do capitalismo financeiro que se intensificou com a pandemia de Covid-19 (disseminação do vírus SARS-CoV2), caracterizado pela integração vertical e horizontal dos sistemas de Internet das Coisas, *Big Data*, Realidade Aumentada, plataformas na educação, entre outros. Segundo Antunes (2020), a lógica vigente orienta a formação da classe trabalhadora não para uma especialização específica, mas para um perfil generalista, multifuncional, polivalente e voltado ao empreendedorismo de si.

Nesse percurso, observam-se as consequências da reestruturação produtiva do capital e suas repercussões nas relações de trabalho, especialmente no contexto da uberização, do trabalho digital e da Indústria 4.0, no que tange as políticas educacionais no Brasil. Considera-se que, diante desse novo cenário formativo, tornou-se essencial reorganizar a educação básica com base nos princípios de multifuncionalidade, flexibilidade e empregabilidade, fundamentados na teoria do capital humano.

Desse modo, a partir da década de 1970, destaca-se que o neoliberalismo, enquanto doutrina que resgata os princípios do liberalismo econômico clássico, passou a influenciar os debates educacionais no Brasil e na América Latina, servindo de justificativa ideológica para as reorganizações econômicas na fase mundializada.

A concepção de "reformas educacionais" que acompanha esse processo está associada à ideia de uma escola flexibilizada para atender às demandas e exigências empresariais, ou seja, que promova uma formação superficial, ajustada às necessidades do mercado de trabalho. Esse cenário caracteriza-se por políticas de "ajuste" que se opõem ao fortalecimento das políticas sociais.

Em oposição a essa concepção neoliberalista, as teorias adotadas nesta tese (PsiHC e PedHC), defendem o trabalho direcionado por um propósito específico,

inserido em uma realidade estruturada que desenvolve instrumentos para satisfazer as necessidades humanas. Assim, a prática de executar uma ação com um objetivo definido constitui um ato consciente, influenciado pelo contexto histórico, político e social que a humanidade perpassa.

[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (Saviani, 2007, p. 154).

Nesse sentido, se a existência humana não é ofertada pela natureza ou pela ação divina, mas realizada pelos próprios indivíduos, isso significa que não se nasce humano, mas torna-se humano pela convivência e pela própria existência social, ou seja, aprende-se a ser humano na sociedade. Desse modo, “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. **A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo**” (Saviani, 2007, p. 154, grifo nosso).

O trabalho educativo é compreendido como um processo intencional de transmissão e apropriação do saber sistematizado, essencial à formação humana, acerca dos conhecimentos acumulados pela humanidade e transmitidos a cada indivíduo singular. Desse modo, infere-se que o trabalho educativo, no contexto brasileiro, segue as condições materiais e os interesses de classes vigentes, expressos nos discursos nacionais e internacionais que se fazem presentes nas políticas educacionais.

Diante disso, “[...] o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade” (Saviani, 2007, p. 160), e o currículo no Brasil tem se pautado nas “competências” requeridas pela agenda supranacional, como a Agenda E2030. Assim, a próxima seção abordará o contexto histórico dessas iniciativas, a fim de perceber suas consonâncias e semelhanças nos objetivos de desenvolvimento propostos pela Agenda E2030.

## 2.2 As Conferências Mundiais e a Agenda E2030: contexto histórico, político e social

Ao referenciar as políticas internacionais pós-1990, entende-se que elas estão impelidas por uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), conceito desenvolvido por Roger Dale. O autor esclarece que o termo Agenda Estruturada conota um “[...] conjunto sistemático de perguntas incontornáveis para os estados-nação, enquadradas pela relação destes com a globalização”. Já o Global refere-se às “[...] forças supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstroem as relações entre as nações” (Dale, 2004, p. 426).

Ao discutir sobre a globalização, Dale (2004) afirma que ela é construída por meio de três atividades inter-relacionadas: econômicas, políticas e culturais. À vista disso, consiste em um conjunto de mecanismos político-econômicos voltados à organização da economia global, guiados pela necessidade de sustentar o sistema capitalista acima de qualquer outro conjunto de valores.

Dessa forma, Souza (2016, p. 469) definiu três elementos que contribuem para esse processo, sendo: “(a) especificar a natureza da globalização, (b) indicar o que se quer dizer com “educação” e (c) especificar como a globalização afeta a educação”:

A educação, enquanto variável dependente neste processo, centra-se em três questões fundamentais: a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias? como, por quem e através de que estruturas, instituições e processo são definidos estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?; quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos? (Dale, 2004, p. 439).

A educação está inserida em um complexo de decisões políticas e sociais que afetam o seu funcionamento. Diante disso, Dale (2004) elucida questões fundamentais que devem ser consideradas ao se analisar o sistema educacional: a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias? como, por quem e por meio de quais estruturas, instituições e processos; e quais são as consequências sociais e individuais dessas estruturas e processos?

Esse conjunto de problemáticas refere-se às escolhas sobre o conteúdo curricular, os métodos pedagógicos utilizados, os responsáveis pelo ensino e as condições contextuais que permeiam os processos de ensino e aprendizagem.

Essas escolhas não são neutras, pois envolvem intencionalidades que refletem as relações de poder predominantes na sociedade.

Diante desse panorama, propõe-se analisar o contexto das Conferências Globais relacionadas ao lema “Educação para Todos” e, a partir de 2011, com “Aprendizagem para Todos”, que tem permeado as agendas supranacionais ao longo da história. Essas conferências, bem como seus respectivos acordos e recomendações, influenciam diretamente as políticas educacionais dos países, moldando suas diretrizes e prioridades. Ao explorar as influências dessas conferências, busca-se compreender como as decisões globais sobre educação são articuladas e implementadas em contextos nacionais e de que modo elas podem reforçar ou desafiar o discurso uníssono promovido por instituições globais.

Destaca-se, nesse sentido, a Conferência Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, convocada por quatro agências internacionais: a Unesco, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM).

Dessa Conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas no documento “Declaração Mundial de Educação para Todos”, que fixa orientações políticas para as reformas educacionais, com o propósito de universalizar a Educação Básica como direito de todos(as) e condição para o pleno exercício da cidadania e para o desenvolvimento econômico e social dos países.

A Conferência proporcionou uma concepção político-educativa e de cooperação internacional para a Educação Básica:

[...] de um complexo processo de discussão e negociação entre as quatro agências que impulsionaram a Educação para Todos [...] a UNESCO advogou uma compreensão ampla do educativo e, particularmente, a inclusão da alfabetização e da educação de adultos; o UNICEF defendeu o desenvolvimento infantil e a educação inicial dentro do conceito de **educação básica**, assim como – juntamente com a UNESCO – a necessidade de flexibilizar e diversificar a oferta educativa. Incluindo variantes não-formais, diferentes das variantes escolares convencionais; o Banco Mundial propôs focalizar a Educação para Todos no sistema escolar e na educação primária; e o PNUD não defendeu uma posição clara a esse respeito (Torres, 2001, p. 15, grifo da autora).

Afirma-se que a Educação Básica passou a configurar-se como uma questão nacional, ao ser pensada e regulada por organismos internacionais e de múltiplos

agentes, como as “agências multilaterais, associações empresariais, organizações transnacionais, também Organizações Não Governamentais (ONGs) locais e internacionais, em geral, verdadeiros braços sociais das empresas” (Bruno, 2011, p. 553).

As orientações emanadas da Conferência tornaram-se a base para as estratégias da Educação Básica para todos, com o objetivo de satisfazer as necessidades de aprendizagem, assegurar prioridade ao conhecimento de meninas e mulheres, conferir atenção especial a grupos minoritários, intensificar os esforços no ensino, garantir atenção ao meio ambiente, além de articular ações e ampliar os meios voltados à educação (Ferreira, 2011; Melgarejo, 2017; Bortot, 2022).

Com esses objetivos previstos, a Conferência propôs a definição de metas e princípios de ação a serem alcançados pelos países signatários no decênio (1990-2000). Entretanto, no Brasil, no final de 1989, ocorreu a transição de governo, ou seja, encerrou-se o mandato de José Sarney (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, 1985 a 1990) e teve início o governo de Fernando Collor de Mello (Partido da Reconstrução Nacional - PRN, 1990 a 1992). Essa mudança gerou descontinuidades nos direcionamentos e acordos firmados pela Conferência Mundial de Educação Para Todos.

O lema "Educação para Todos" enfrentou desafios específicos no contexto brasileiro. A Conferência de Jomtien ocorreu durante a transição de governo, mais especificamente no primeiro ano do mandato de Collor, o que ocasionou momentos de instabilidade. Apenas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, 1995 - 2003) é que a reforma educacional prevista ganhou forma, embora de maneira reduzida. Nesse período, houve uma rearticulação da burguesia brasileira e o reforço do projeto neoliberal (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 107), foi “[...] no governo FHC que, pela primeira vez, em nossa história republicana, o ideário empresarial e mercantil de educação escolar se transformou em política unidimensional do Estado”. A forma mais concreta de solidificar essa política ocorreu, sobretudo, por meio da incorporação das diretrizes do BM, o que levou o país a adotar o “encolhimento” da proposta de Jomtien, com a redução das metas e a ênfase nos índices de matrículas e nas taxas de alfabetização, em razão das exigências quantitativas de recursos financeiros impostas pelos organismos internacionais.

Desse modo, com a descentralização da educação, transferiu-se a responsabilidade para o mercado, que passou “[...] a ser regulador até dos direitos” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 106). Ou seja, observou-se a privatização dos setores sociais e educacionais, entregues ao mercado para a execução das políticas, o que evidencia, nesse contexto neoliberal, a prevalência do Estado mínimo na organização educacional. Contudo, esse é o Estado Liberal Burguês, que predomina até os dias atuais. O conceito de Estado será discutido na próxima seção.

Conforme a tese de Melgarejo (2017), o Brasil foi convidado a participar da Conferência de Nova Delhi, realizada na Índia em 1993, com a participação de nove países: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. Esses países assinaram a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, por meio da qual reafirmaram o compromisso com as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1998). O referido evento teve como finalidade diagnosticar e avaliar o progresso dos países na implementação das metas estabelecidas em Jomtien e discutidas em Nova Delhi. Entre essas metas, incluíam-se: a expansão dos serviços de assistência e das atividades voltadas ao desenvolvimento da primeira infância; a melhoria dos resultados de aprendizagem; o acesso universal à educação primária até o ano 2000; a redução, até o mesmo ano, da taxa de analfabetismo entre adultos para metade do nível registrado em 1990; a ampliação dos serviços de educação básica e a oferta de capacitação em competências essenciais para jovens e adultos, com a avaliação da eficácia dos programas baseada na modificação de condutas e impacto sobre a saúde, emprego e produtividade; além do aumento da aquisição de conhecimentos, habilidades e valores necessários para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos e famílias (Frigotto; Ciavatta, 2003).

A Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos esclarece:

[...] o compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Estabelecendo posições consensuais de que os esforços dos nove países seriam cruciais [...] à obtenção da meta global de educação para todos (Unesco, 1998, p. 2).

Na Conferência, o governo brasileiro apresentou o “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003), que tinha como objetivo fortalecer as instituições da sociedade civil e criar uma capacidade institucional voltada à boa governança. Esse plano, “[...] no Brasil, traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 62), com ênfase nos investimentos em educação básica, tendo em vista a competitividade e o crescimento econômico sob uma perspectiva economicista e utilitarista.

Conforme o discurso governamental, afirmava-se que a educação, por si só, não seria suficiente para reduzir a pobreza. Era necessário implementar políticas macroeconômicas e investimentos complementares para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade da educação nacional. O documento internacional recomendava mudanças no financiamento e na administração do sistema educacional (Unesco, 1998).

O “Plano Decenal de Educação” (1993-2003) apontou essas mudanças no financiamento e na administração do sistema educacional ao enfatizar a necessidade de aumentar os investimentos na Educação Básica, aprimorar a gestão dos recursos disponíveis, descentralizar a administração educacional e promover a participação de diversos setores da sociedade.

Esse documento convocava o apoio de todos os setores da sociedade brasileira e das instituições financeiras internacionais para alcançar a meta da educação para todos “[...] até o ano 2000 ou o mais breve possível” (Unesco, 1993, p. 2). Contudo, por meio das avaliações, constatou-se que as metas assumidas na Conferência de Jomtien estavam distantes dos resultados esperados na educação brasileira.

Essas circunstâncias correspondem ao início do processo de alteração da relação entre Estado e sociedade civil, por meio de uma redefinição de responsabilidades, acrescida da introdução, ainda incipiente, do modelo gerencial na administração da educação e a adoção de critérios e mecanismos de mercado para o sistema educacional (Carvalho, 2020).

À vista disso, oportunas foram as colocações de Saviani (2004, p. 3) sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010), “[...] a principal medida de política educacional decorrente da LDB”. Para o autor, a importância do plano “[...] deriva de

seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações”.

A partir desse Plano Nacional de Educação, no contexto brasileiro, foram desenvolvidos os planos decenais estaduais e municipais de educação para todos, e o período coincidiu com Conferência Mundial de Educação em Dakar (Unesco, 2000). Na ocasião, os(as) representantes assumiram o compromisso de assegurar que os objetivos e as metas da EPT fossem alcançados e mantidos por cada país.

A Conferência de Educação para Todos, realizada em Dakar em 2000, ocorreu dez anos após a Conferência de Jomtien. A Unesco promoveu um amplo processo de avaliação dos progressos alcançados pelos diferentes países, tendo em vista o grande objetivo de “educar todos os cidadãos de todas as sociedades” (Unesco, 2000, p. 2).

No Marco de Ação de Dakar, além dessa revisão, estão também os compromissos coletivos que precisam ser alcançados até 2015, conforme a seguinte orientação: com base “[...] na evidência acumulada durante as avaliações de EPT nacionais e regionais em estratégias setoriais já existentes, todos os Estados deverão desenvolver ou fortalecer planos nacionais de ação até, no máximo, 2002” (Unesco, 2000, p. 9). Ressalta-se que “[...] os planos darão forma e conteúdo aos objetivos e estratégias estabelecidos nesse documento e aos compromissos estabelecidos durante as sucessivas conferências internacionais dos anos 90” (*Ibidem*, p. 9).

Foram apresentadas estratégias para direcionar os investimentos educacionais de modo mais equitativo, com a finalidade de garantir às crianças em situação de vulnerabilidade social maior atenção e oportunidades, com a tentativa de promover uma educação mais justa e acessível a todos(as).

No documento, ressalta-se o apoio de todos os setores sociais e das instituições financeiras internacionais, com “[...] recursos financeiros novos, de preferência sob forma de subsídios e doações, [que] devem, portanto, ser mobilizados pelas agências bilaterais e multilaterais, entre elas o Banco Mundial e bancos regionais de desenvolvimento, assim como o setor privado [...]” (Unesco, 2000, p. 10), valores que seriam pagos pelos países conforme o montante de seus empréstimos.

O Marco de Dakar, conforme o discurso do documento, revelava um compromisso coletivo de ações entre todos(as) para favorecer que os objetivos e metas da EPT fossem alcançados. Nesse bojo de discussões, a Declaração do Milênio das Nações Unidas (ONU, 2015a), também conhecida como Metas do Milênio, realizada na sede da Organização das Nações Unidas em Nova Iorque, a qual “[...] reflete as preocupações de 147 Chefes de Estado e de Governo e de 191 países, que participaram na maior reunião de dirigentes mundiais” (ONU, 2015a, p. 3).

Nessa Declaração, os(as) dirigentes mundiais solicitaram o reforço das operações de paz das Nações Unidas e definiram ações para o combate à injustiça, à desigualdade, ao terror e ao crime, bem como para a proteção dos direitos humanos, a garantia de proteção dos grupos vulneráveis, do ambiente e do desenvolvimento sustentável em benefício das gerações futuras (ONU, 2015a).

As metas, conforme a imagem abaixo, estavam previstas para serem atingidas até 2015.

**Figura 01** - Metas da Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000-2015)



Fonte: <https://nacoesunidas.org/tema/odm/> (2015a).

O documento destaca a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a tolerância, o respeito à natureza e a responsabilidade comum. No que tange à educação, sua função foi a de auxiliar na efetivação desses objetivos. Assim, as políticas

educacionais e os projetos escolares precisaram ter como guia as metas elencadas na Figura 01. Almeida (2017) ressalta que essa proposta de Educação ao Longo de Toda a Vida articula as novas exigências do mundo do trabalho, ou seja, forma e conforma a mão-de-obra às demandas e às crises do capital.

Ao apresentar essas conferências, é necessário perceber que “[...] a Conferência de Jomtien (1990), como é por demais sabido, inaugura, por assim dizer, a era da chamada Educação Para Todos [...]. A Declaração de Nova Delhi (1993) reforça tal princípio, [...]. Finalmente, o Marco de Ação de Dakar (2000)” (Rabelo; Segundo; Jimenez, 2009, p. 8) também se compromete em alcançar as metas previstas para a EPT, com a colaboração de todos(as) em cada país signatário.

Com essa contextualização das conferências em âmbito internacional, afirma-se que a sociedade obteve alguns avanços na educação desde 2000, quando os seis objetivos da EPT e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) foram estabelecidos. Contudo, esses objetivos não foram alcançados até o prazo de 2015, sendo necessária uma ação contínua para concluir a agenda inacabada, na qual se insere o contexto da Agenda 2030.

Conforme Carvalho (2016, p. 81), “[...] a política educacional revela, em cada época histórica, os anseios e demandas sociais quanto à educação, bem como o projeto social ou político que se quer concretizar por meio das ações do Estado”. A partir dessa concepção, afirma-se que essas Conferências e a Declaração do Milênio (ONU, 2015a) impactaram a definição da Agenda 2030.

Essa agenda, orquestrada por organismos internacionais, foi materializada por meio da Unesco, via documento Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015b), conhecida como Agenda 2030. Trata-se de uma agenda global que estabelece 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas, com o propósito de erradicar a pobreza, a fome, a doença, o medo e a violência. Busca, ainda, promover a alfabetização universal e o acesso equitativo e de qualidade a todas as etapas e modalidades da educação, além de garantir acesso à saúde, ao saneamento básico e à proteção social, com vistas ao bem-estar físico, mental e coletivo.

De acordo com a Agenda 2030, “[...] eles se constroem sobre o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e concluirão o que estes não conseguiram alcançar” (ONU, 2015b, p.1); ou seja, buscam “[...] concretizar os direitos humanos

de todos e alcançar a igualdade e o empoderamento das mulheres e meninas. Esses objetivos são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a economia, a social e a ambiental” (*Ibidem*, p.1) para o período de 2015 a 2030, em todos os países signatários.

Destaca-se que o Marco de Ação 2030 traduz, em práticas nos âmbitos local, regional, nacional e internacional, a Agenda 2030 ao mobilizar os países e seus parceiros na implementação dos ODS, que se correspondem a um conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), os quais devem ser cumpridos entre 2015 e 2030, conforme a Figura 02.

**Figura 02** - Os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (2015-2030)



Fonte: ONU, 2015b.

De acordo com o documento, os 17 ODS são integrados e indivisíveis, e mesclam, de forma equilibrada, as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental. Didaticamente, a análise pautou-se no ODS4 “Educação de Qualidade”. Esse ODS decorre dos diálogos entre os países signatários que assinaram a Declaração de Incheon, na Coreia do Sul, em 21 de maio de 2015, durante o Fórum Mundial de Educação.

Essa Declaração mobilizou 160 países e 1.600 participantes, entre os(as) quais 120 ministros(as), chefes e delegações, colaboradores(as) de organizações multilaterais e bilaterais, profissionais da docência, representantes de movimentos sociais, da sociedade civil e do setor privado. Todos(as) se comprometeram com

uma proposta educacional ousada e ambiciosa, voltada à efetivação do quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) previsto na Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030.

Esse acontecimento ficou registrado como o Marco de Ação da Educação 2030, que, em novembro de 2015, em Paris, foi assinado por 184 Estados-membros, ou seja, países desenvolvidos e em desenvolvimento, signatários da ONU, reunidos em um encontro de alto nível organizado pela Unesco<sup>10</sup>, organismo responsável por coordenar e liderar a Agenda E2030.

Destaca-se que, dois anos após a assinatura desse acordo, representantes da educação latino-americana e caribenha, de organizações internacionais e da sociedade civil reuniram-se em Buenos Aires, em janeiro de 2017, para a Cúpula dos Ministros da Educação, a fim de tratar dos ODS, em especial, do ODS4 - Educação de Qualidade, que visa “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2017, p. 1).

O ODS4 tem como foco a educação inclusiva e equitativa para toda a população. No que tange à Educação Básica e as suas etapas, compreende: a Educação Infantil, em creches e pré-escolas; o Ensino Fundamental gratuito e de qualidade para todos(as) os(as) meninos e meninas; e o Ensino Médio, para jovens e adultos(as) que desenvolvam habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais para o emprego, o trabalho decente e o empreendedorismo. Com o acordo firmado em Buenos Aires entre os Ministros da Educação, defendeu-se a integração regional entre a América Latina e o Caribe para mobilizar e promover estratégias, programas e documentos a fim de atingir o ODS4 nos países desses continentes.

À vista disso, pode-se questionar: qual a influência da Agenda E2030, amparada no ODS4, na Educação para Todos (EPT)? Tal questionamento é válido, visto que as políticas internacionais formuladas após a década de 1990 têm buscado

---

<sup>10</sup> A Unesco foi criada em Londres, em 1945, ao término da Segunda Guerra Mundial, e atualmente está sediada em Paris. Caracteriza-se como uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) especializada em Educação, cujo enfoque é acompanhar o estabelecimento de parâmetros, normas, projetos e redes de comunicação. O Brasil filiou-se a essa agência em 4 de novembro de 1946, pertencendo ao grupo E-9, formado por países em desenvolvimento como Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, considerados os países mais populosos do mundo. Eles representam mais da metade da população mundial, incluindo 71% do total global de adultos analfabetos e mais da metade das crianças que se encontram fora da escola (Unesco, 2021b).

articular-se ao princípio da Educação para Todos, como se evidencia nos documentos de alcance mundial e, de modo particular, no *corpus* da Agenda E2030.

O Acordo de Buenos Aires, embora seja uma iniciativa regional da América Latina e do Caribe, tem seu fundamento político-pedagógico alinhado à **Declaração de Incheon para a Educação 2030** (ONU, 2016) – documento internacional que estabelece diretrizes para a educação ao longo de 15 anos. Para esta pesquisa, interessa particularmente compreender como essa agenda global se materializa em duas dimensões específicas: a Educação Infantil e a Formação de Professores(as).

Desse modo, evidencia-se a relação entre os compromissos internacionais e as políticas educacionais locais.

[...] educação pré-primária de qualidade, gratuita e obrigatória, bem como que todas as crianças tenham acesso à educação, cuidado e desenvolvimento de qualidade na primeira infância. Além disso, comprometemo-nos a proporcionar oportunidades de educação e formação significativas para o grande número de crianças e adolescentes fora da escola que necessitam de medidas imediatas, orientadas e duradouras, de modo a garantir que todas as crianças estejam na escola e aprendendo (Unesco, 2016, p.7).

Para este documento, a Educação é concebida como o centro das discussões voltadas à solução dos problemas sociais e como o caminho para o sucesso em todos os dezessete ODS, ao promulgar “[...] que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência” (Unesco, 2016, p. 26).

Conforme essa concepção, adotada pelo discurso governamental, a educação é compreendida como um instrumento de minimização dos conflitos sociais, econômicos e políticos, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Em outras palavras, defende-se uma formação de sujeitos capazes de se adaptarem ao meio em que estão inseridos.

Contraditoriamente a essa perspectiva, Shiroma e Zanardini (2020, p. 699, grifo das autoras) afirmam:

Os objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) são parte de um processo de reorganização do capitalismo em momento de crise que, para reverter a tendência à queda da taxa de lucro, promove a desregulamentação e flexibilização do trabalho, rebaixamento de salários, desemprego, retirada de direitos, assalto ao fundo público,

entre outras mazelas. A precarização da vida conduz milhões a engrossarem as fileiras de força de trabalho barata e disponível num crescente processo global de uberização que amplia a massa de trabalhadores disponíveis no mundo para a **Gig Economy**.

À vista disso, percebe-se que o discurso governamental, a partir dos ODS, expressa uma falácia em termos de formação, pois busca o conformismo da classe trabalhadora diante da sua condição material, decorrente da flexibilização das relações de trabalho na era digital. Esse aspecto da política internacional pretende exercer o controle dos sujeitos, cujos princípios se expressam, por exemplo, na BNCC, por meio das competências socioemocionais (Brasil, 2018a).

Shiroma e Zanardini (2020, p. 701) afirmam que a Agenda E2030 é um verdadeiro exemplo de “canto da sereia”, sobretudo diante da defesa e da “relevância de sistemas de aprendizagem socioemocionais necessários à construção de sociedades “pacíficas”, justas, saudáveis e sustentáveis”, por meio da inserção das competências socioemocionais (CSE) nos currículos.

Essa inserção das CSE provoca o conformismo de sujeitos “resilientes em-si” (Francisco, 2013) que, por vezes, deixam de problematizar as questões macroestruturais que impactam a educação, a exemplo da desigualdade socioeconômica. Além dessa competência, elucidam-se outras que o ODS4 estabelece em sete metas, cada uma acompanhada de seus respectivos indicadores, conforme o Quadro 03:

**Quadro 03 - Metas e indicadores do ODS4 proposto na Agenda 2030**

<b>ODS4 – Educação de Qualidade: “Garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”</b>		
<b>META</b>		<b>INDICADORES</b>
<b>4.1</b>	Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos concluam o ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade, levando a <b>resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.</b>	4.1.1 Proporção de crianças e jovens (a) nos 2/3 anos; (b) no final do primário; e (c) no final do ensino secundário inferior, atingir pelo menos um nível mínimo de proficiência em (i) leitura e (ii) matemática, por sexo. 4.1.2 Taxa de conclusão (ensino primário, ensino secundário inferior, ensino secundário superior)

4.2	Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham <b>acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, aos cuidados e a uma educação pré-escolar, para que os preparem para o ensino primário</b>	4.2.1 Proporção de crianças entre os <b>24 e os 59 meses de idade com desenvolvimento adequado</b> em termos de saúde, aprendizagem e bem-estar psicossocial, por sexo.
		4.2.2 <b>Taxa de participação na aprendizagem organizada</b> (um ano antes da idade oficial de ingresso no ensino primário), por sexo.
4.3	Até 2030, garantir a igualdade de acesso de todas as mulheres e homens ao ensino técnico, profissional e superior de qualidade e acessível, incluindo o ensino universitário.	4.3.1 Taxa de participação de jovens e adultos na educação e formação formal e não formal nos últimos 12 meses, por sexo
4.4	Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que <b>possuem competências relevantes</b> , incluindo <b>competências técnicas e profissionais</b> , para o emprego, <b>empregos dignos e empreendedorismo</b>	4.4.1 Proporção de jovens e adultos com competências em tecnologias de informação e comunicação (TIC), por tipo de competência.
4.5	Até 2030, eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis.	4.5.1 Índices de paridade (feminino/masculino, rural/urbano, quintil de riqueza inferior/superior e outros, como situação de deficiência, povos indígenas e países afetados por conflitos, à medida que os dados se tornam disponíveis) para todos os indicadores de educação desta lista que podem ser desagregados.
4.6	Até 2030, garantir que todos os jovens e uma proporção substancial de adultos, tanto homens como mulheres, alcancem a alfabetização e a numeracia.	4.6.1 Proporção da população em uma determinada faixa etária que atinge pelo menos um nível fixo de proficiência em: a ) alfabetização funcional e b ) habilidades numéricas, por sexo.
4.7	Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram os <b>conhecimentos e competências necessários para promover o desenvolvimento sustentável</b> , incluindo, entre outros, através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, <b>promoção de uma cultura de paz</b> e não-violência, global cidadania e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.	4.a Construir e melhorar instalações de ensino que sejam sensíveis às crianças, às deficiências e ao género e proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.
		4.b Até 2020, expandir substancialmente a nível mundial o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, os pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para inscrição no ensino superior, incluindo formação profissional e programas de tecnologia da informação e comunicação, técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.
		4.c Até 2030, aumentar substancialmente a oferta de professores qualificados, nomeadamente através da cooperação internacional para a formação de professores nos países em desenvolvimento, especialmente nos países menos desenvolvidos e nos pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Fonte: Agenda 2030, metas e indicadores da ODS4 (Unesco, 2016).

Elaboração: própria da autora (2025).

Conforme o Quadro 03, estão indicadas as sete metas de implementação nos países, bem como seus respectivos indicadores, que auxiliam na efetivação da meta voltada à mobilização de esforços nacionais, regionais e globais para implantar princípios como equidade, inclusão, igualdade de gênero, a qualidade na aprendizagem e a aprendizagem ao longo da vida.

Contudo, percebe-se que somente a meta 4.2, “Até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário” (Unesco, 2016, p. 38), está destinada à Educação Infantil.

Com dois indicadores, “4.2.1 Proporção de crianças entre os **24 e os 59 meses de idade com desenvolvimento adequado** em termos de saúde, aprendizagem e bem-estar psicossocial, por sexo” e “4.2.2 **Taxa de participação na aprendizagem organizada** (um ano antes da idade oficial de ingresso no ensino primário), por sexo” (Unesco, 2016, p. 72, grifo nosso), prevê-se o desenvolvimento da Educação Infantil nos países signatários.

Nessas metas, observa-se a lógica de preparar as crianças para a etapa posterior, ou seja, o Ensino Fundamental. Tal dimensão ficou evidente na BNCC, especialmente na subseção “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”. Ela possibilitou a realização de exames e sondagens para crianças de 4 a 5 anos de idade, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ao desconsiderar a formação integral e o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas nas crianças (Ribeiro, 2022).

Tais aspectos estão situados historicamente na Educação Infantil. Moreira (2019, p. 81) afirma que, após a CF/88, essa etapa passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Entretanto, tem enfrentado concepções limitadas e pragmáticas de infância, com forte direcionamento assistencialista. Frisa-se, ainda, segundo a autora, que embora essas concepções sejam propagadas nos documentos internacionais e nacionais, “[...] a luta tem sido para a construção de um Projeto Educacional para a Educação Infantil no país que promova, de fato, um atendimento educacional público, gratuito, laico, inclusivo e de qualidade social para todos os bebês e crianças, independente da classe social” (*Ibidem*, p. 81).

Em consonância, Ribeiro (2022, p. 39) defende que a Educação Infantil “não tem o propósito de alfabetizar as crianças, mas sim, propiciar bases sólidas, por

meio de atividades lúdicas [...] para o processo de alfabetização e letramento que acontecerá nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Esse contexto de alfabetização infantil é incluído pela Unesco ao vincular a educação à “prevenção da marginalização”, cujo desafio consiste em criar bases de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, conforme previsto na meta 4.2.

Assevera-se que essa ideia não está restrita à Agenda E2030; na verdade, esse discurso começou a ganhar força na década de 1990 com as Conferências Globais. Desde então, a retórica em defesa e organização desses princípios tem se repetido ao longo da história, ao impulsionar um compromisso contínuo e global com o desenvolvimento sustentável e a cooperação internacional (Moreira, 2019; Ribeiro, 2022). Nesta acepção, destaca-se, na meta 4.7, o seguinte excerto:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e competências necessários para promover o desenvolvimento sustentável, incluindo, entre outros, através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, global cidadania e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (Unesco, 2016, p. 73).

A meta é composta por três indicadores: o primeiro, 4.a, referente à instalação de ambientes adequados para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os seres humanos; o segundo, 4.b, apresenta a expansão da oferta e das possibilidades de bolsas de estudo para a continuidade da formação em todos os países, como os programas de formação profissional e os voltados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), engenharia, ciência e áreas técnicas; e, por fim, o terceiro, 4.c, define:

**Até 2030**, aumentar substancialmente a oferta de professores qualificados, nomeadamente através da cooperação internacional para a formação de professores nos países **em desenvolvimento, especialmente nos países menos desenvolvidos e nos pequenos Estados insulares em desenvolvimento** (Unesco, 2016, p. 74, grifo nosso).

Com esse indicador, observa-se uma preocupação com o aumento do quantitativo de professores(as) e com a formação inicial e continuada por meio da cooperação internacional, sobretudo nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Após 2018, percebeu-se, no contexto brasileiro, o início da

reestruturação curricular dos cursos de formação docente, assim como o aumento e a implementação de bolsas de estudo para os(às) professores(as) por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre outras ações voltadas à formação docente.

Para a implementação dessas metas, ressalta-se que a Unesco (2016, p. 57) define o papel do Estado como “[...] crucial para regular padrões, melhorar a qualidade e reduzir disparidades entre regiões, comunidade e escolas”, ao centrar o Estado como regulador das metas e das avaliações externas. No que se refere ao papel do governo, sua função é:

[...] integrar o planejamento da educação com redução da pobreza, estratégias de desenvolvimento sustentável e respostas humanitárias, além de garantir, ao mesmo tempo, que as políticas estejam alinhadas com as obrigações legais do governo de respeitar, proteger e fazer cumprir o direito à educação (Unesco, 2016, p. 57).

Diante da afirmação, nota-se que o governo assume a função de garantir a implementação da Educação conforme disposto no documento. Além do governo, destaca-se também a participação da sociedade civil, de professores(as) e educadores(as), do setor privado, de organizações filantrópicas, da comunidade científica e de jovens, com o propósito de alcançar e cumprir as metas previstas até 2030.

Esclarece que, ao longo da história, os organismos internacionais têm evidenciado a necessidade de uma maior participação do setor privado na educação pública. Essa participação promoveu uma aproximação e uma colaboração mais intensas entre os setores público e privado, sob o discurso da busca por soluções inovadoras para os desafios educacionais (Oliveira, 2018).

A Unesco (2016, p. 67) esclarece que a participação conjunta do setor público e do setor privado tem como finalidade “[...] aumentar a eficiência e que a responsabilização pode aumentar a eficiência e a eficácia do uso dos recursos existentes e garantir que o financiamento chegue até a sala de aula”. Tal objetivo se concretiza por meio do monitoramento das metas nos países, por mecanismos de avaliação, sendo que uma das finalidades consiste em ranquear os sistemas educacionais sob a lógica meritocrática.

Shiroma e Zanardini (2020) inferem que, no Documento de Incheon, um dos mecanismos de incentivo pauta-se na valorização e recomendação de “práticas

eficazes”, “boas práticas” ou “melhores práticas”, cujo propósito é transpor para a gestão da educação ideias consideradas inovadoras, pautadas nos princípios de excelência, eficiência gerencial e na lógica de “fazer mais com menos”.

Além de todas essas ações, a Unesco organizou um Comitê Diretivo para a Educação 2030 (CD Educação 2030), composto por Estados-Membros, organismos internacionais como a Unesco, o UNICEF<sup>11</sup> e o BM<sup>12</sup>, além de representantes de agências bilaterais e multilaterais, com o objetivo de:

[...] oferecer orientação estratégica, revisar o progresso com o MGE e fazer recomendações para a comunidade educacional sobre prioridades-chaves e ações catalisadoras para alcançar a nova agenda; monitorar e advogar por financiamento adequado; e incentivar a harmonização e a coordenação de atividades parceiras (Unesco, 2016, p.62).

O CD para a Educação 2030 tem como propósito apoiar os Estados-membros e seus parceiros no alcance das metas estabelecidas pela Agenda E2030. Diante desse cenário, pode-se refletir sobre o papel do Estado, que passa a ser reorientado para o fomento e fortalecimento das relações público-privadas, por meio da responsabilização pela regulação, pelo estabelecimento de normas e pelo fornecimento de dados voltados à governança global. Isso vai ao encontro dos princípios da AGEE, sendo pertinentes as reflexões de Dale (2004, 2014), ao afirmar que o Estado se adequa aos pressupostos supranacionais vigentes para atender às demandas do mercado. Compreende-se que essa reconfiguração do papel do Estado:

---

<sup>11</sup> O Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foi criado em 1945, ao término da Segunda Guerra Mundial, e atualmente está sediado em Nova York, EUA. É um órgão das Nações Unidas (ONU) que tem por objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, contribuir para o atendimento de suas necessidades e favorecer o desenvolvimento duradouro na infância. Diante disso, o UNICEF atua na promoção dos direitos e do bem-estar de crianças e adolescentes em 190 países e territórios, estando presente no Brasil desde 1950. Possui sede nacional em Brasília e oito escritórios zonais em Belém, Fortaleza, Manaus, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Luís e São Paulo, além de um escritório temporário sediado na Universidade Federal de Roraima, em Boa Vista (Unicef, 2021).

<sup>12</sup> O BM foi criado pelo Acordo de Bretton Woods, em julho de 1944, sendo composto por cinco instituições associadas: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), a Corporação Financeira Internacional (CFI), a Agência Multilateral de Garantias de Investimento (AMGI) e o Centro Internacional para a Conciliação de Divergências nos Investimentos (CICDI). Com o avanço da globalização e do neoliberalismo, essa agência tornou-se um dos principais interlocutores financeiros do mundo globalizado, que atua não apenas na educação, mas em diversas esferas internacionais e nacionais. No Brasil, o BM é parceiro há mais de 60 anos, tendo-se tornado membro em 1993, com a instalação do escritório de representação em Brasília (Rosemberg, 2000).

[...] representa muito mais, dado o seu caráter de classe, a padronização de conteúdo, formas de gestão e reconhecimento de que alguns estão destinados ao sucesso e outros ao fracasso, como sustenta a doutrina liberal e sua vertente ultraliberal (Shiroma; Zanardini, 2020, p. 706).

Face ao exposto, mapearam-se as ações dos organismos internacionais voltadas à efetivação do ODS4, as quais serão apresentadas na próxima subseção.

### 2.3 Recomendações dos Relatórios da Unesco para a Educação na América Latina e Caribe: objetivos explícitos e implícitos na formação docente

A Agenda E2030 foi orquestrada pela Unesco em articulação com os demais organismos internacionais. Encontra-se um vasto acervo de dados e informações de grande relevância para compreender a implementação dos ODS e como estes vêm sendo incorporados pelos países da América Latina e do Caribe.

Nesse contexto, menciona-se o sítio eletrônico<sup>13</sup> da ONU, administrado pela Unesco, que direciona os debates e as métricas para a efetivação dos ODS. O sítio apresenta a seguinte organização: Home (Início), Objetivos, Membros, Estrutura, Revisões dos ODS. Ao clicar nesse ícone, o usuário é imediatamente direcionado a outro endereço eletrônico<sup>14</sup>, sobre a Divisão para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (DSDG) do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas (UNDESA); VNRs (Revisões Nacionais Voluntárias, correspondentes aos documentos e relatórios produzidos pelos Estados-Membros); HLPF (Fórum Político de Alto Nível sobre Desenvolvimento Sustentável), com informações acerca das próximas reuniões e cúpulas envolvendo dirigentes e presidentes dos organismos internacionais, Estados-Membros e instituições cadastradas; Cimeira dos ODS (informações e deliberações sobre a Segunda Cimeira dos ODS, realizada em 2023); Avaliações da ECOSOC (Conselho Econômico e Social das Nações Unidas) e HLPF (informações das reuniões realizadas desde 2014, com as decisões relacionadas à Agenda 2030, nas quais participam anualmente dirigentes da ONU, representantes de organizações internacionais e nacionais, além dos Estados-Membros); ONU e outras OS (parcerias entre a ONU e organizações intergovernamentais); Partes interessadas; Entradas para o HLPF; e Secretariado.

---

<sup>13</sup> Disponível o sítio eletrônico acerca da HLPF para a Agenda 2030: <https://hlpf.un.org/>.

<sup>14</sup> Disponível o sítio eletrônico acerca do UNDESA para a Agenda 2030: <https://sdgs.un.org/>

Destaca-se o papel deste HLPF, criado por meio da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), realizada em 2012. O evento originou o documento norteador “O Futuro que Queremos”, que se constituiu na principal fonte das Nações Unidas para o acompanhamento e a revisão da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e dos 17 ODS em nível global.

Essa plataforma representa o ápice do acompanhamento e revisão da Agenda 2030 e, por meio das Resoluções n.º 67/290 (2013) e n.º 70/299 (2016), estabeleceu que esses mecanismos agiriam de duas formas: a primeira, anualmente, a partir do Conselho Econômico e Social (ECOSOC); e a segunda, a cada quatro anos, em nível de Chefes de Estado e de Governo, sob os auspícios da Assembleia Geral das Nações Unidas.

As referidas resoluções também definiram que o ECOSOC deveria promover reuniões com os Chefes das Nações Unidas e dos Estados-Membros por um período de oito dias, incluindo um segmento ministerial em até três dias. Ressalta-se que a ênfase dessas resoluções legaliza os eventos<sup>15</sup>, que orientam o direcionamento dos 17 ODS.

Durante os encontros, são elaborados relatórios para avaliar o progresso em relação aos ODS, os quais fornecem uma visão global que se desdobra até o nível nacional (Unesco, 2016). Os **Relatórios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**<sup>16</sup> permitem, conforme o discurso governamental, um estudo abrangente e comparativo, ou seja, destacam tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pelos países na implementação da Agenda 2030. Com esse breve panorama, direciona-se a atenção para a ODS4, que:

Mesmo antes da pandemia da COVID-19, o mundo já estava fora do caminho para atingir as suas metas educativas [na perspectiva neoliberal]. Se não forem tomadas medidas adicionais, apenas um em cada seis países cumprirá o ODS4 e alcançará o acesso universal a uma educação de qualidade até 2030. Estima-se que 84 milhões de crianças e jovens ainda estarão fora da escola e cerca de 300 milhões de estudantes ainda não terão acesso à escola, competências básicas de numeracia e literacia de que necessitam

---

<sup>15</sup> O Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (HLPF) reúne-se anualmente sob os auspícios do Conselho Econômico e Social (ECOSOC), durante oito dias, incluindo um segmento ministerial de três dias. A cada quatro anos, o Fórum ocorre em nível de Chefes de Estado e de Governo, sob a égide da Assembleia Geral das Nações Unidas, com duração de dois dias.

<sup>16</sup> Os relatórios anuais das Nações Unidas sobre o desenvolvimento sustentável estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/>

para ter sucesso na vida. Para concretizar o ODS4, os sistemas educativos devem ser reimaginados e o financiamento da educação deve tornar-se um investimento nacional prioritário (ONU, 2019, p. 2).

Conforme a afirmação, em especial a de que “mesmo antes da pandemia da COVID-19, o mundo já estava fora do caminho para atingir as suas metas educativas”, é válido ressaltar que essa prerrogativa advém do contexto neoliberal, no qual o ODS4 representa um esforço coletivo e uma mobilização de todos(as) os(as) representantes governamentais da América Latina e do Caribe para sua implementação. Contudo, compreende-se que vários têm sido os desafios enfrentados nesse processo, a exemplo da COVID-19<sup>17</sup>, que intensificou o uso excessivo de equipamentos tecnológicos no contexto educacional.

Os eventos realizados no âmbito da Agenda 2030, com a colaboração do HLPF e do ECOSOC, apresentam o ODS4 em relatórios elaborados por pesquisadores(as) que, em alguns casos, estão vinculados aos debates da Agenda E2030 nesses encontros e, em outros, são convidados pelos dirigentes do HLPF e/ou ECOSOC.

Ao analisar os relatórios, conforme Oliveira (2020, p. 1001), é preciso considerar que eles difundem “[...] lógicas hegemônicas que vinculam diretamente qualidade da educação a valor econômico, reduzindo a indicadores numéricos realidades sociais e culturais variadas e complexas”, o que influencia as diretrizes adotadas pelos países.

Os relatórios são elaborados por cientistas indicados(as) pelo(a) Secretário(a)-Geral da Organização das Nações Unidas, que se baseiam, para produção, nos dados provenientes dos eventos ocorridos com os(as) dirigentes da América Latina e do Caribe.

Por meio dos discursos proferidos desde lugares autorizados, por exemplo, a voz dos especialistas que trabalham sobre os testes e seus relatórios, estabelece-se um sistema de verdade fundamentada na objetividade do dado numérico oferecido. Assim, as políticas internacionais viajam, por meio de uma abordagem de política baseada em evidências (Oliveira, 2020, p. 101).

---

<sup>17</sup> A COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, constituiu uma pandemia global que surgiu no final de 2019. Desde então, inúmeros esforços têm sido empreendidos em todo o mundo, como campanhas de vacinação, medidas de saúde pública e investigações contínuas para compreender e controlar o vírus.

Essa afirmação permite desvelar as narrativas proferidas pelos(as) dirigentes dos países signatários, que posteriormente orientam a elaboração dos relatórios institucionais. Diante desse discurso hegemônico, cabe recorrer à crítica gramsciana sobre os intelectuais orgânicos do neoliberalismo, que nos alerta: “[...] para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada” (Gramsci, 2024, p. 104). Essa passagem revela-se, na análise, como tais organismos internacionais legitimam suas proposições no âmbito legal.

Diante disso, esclarece-se que o discurso dos(as) intelectuais envolvidos(as) nas organizações internacionais se estabelece em relatórios. Um exemplo é o **Relatório Global de Desenvolvimento Sustentável (GSDR)**, produzido por um Grupo Independente de Cientistas nomeado pelo Secretário-Geral da ONU. Esse relatório é elaborado a cada quatro anos para subsidiar as deliberações quadrienais de revisão dos ODS vinculadas à Assembleia Geral das Nações Unidas.

Até o momento, três destes relatórios quadrienais foram identificados: o “GSDR 2016: Garantir que ninguém fique para trás”, publicado em 2016; o relatório “GSDR 2019: O Futuro é Agora: Ciência para Alcançar o Desenvolvimento Sustentável”, de 2019; e o “GSDR 2023: Tempos de crise, tempos de mudança: ciência para acelerar transformações para o desenvolvimento sustentável”, de 2023.<sup>18</sup>

Tais relatórios são provenientes de discussões relacionadas à Agenda 2030. Detalham-se, em especial, o segundo e o terceiro relatórios. O Relatório de 2019 foi elaborado pelos(as) seguintes pesquisadores(as): Parfait Eloundou-Enyegue (Camarões), Ernest G. Foli (Gana), Eeva Furman (Finlândia), Amanda Glassman (Estados Unidos), Gonzalo Hernández Licona (México), Eun Mee Kim (Coreia), Wolfgang Lutz (Áustria), Peter Messerli (Suíça), Jean-Paul Moatti (França), Endah Murniningtyas (Indonésia), Katherine Richardson (Dinamarca), Muhammad Saidam (Jordânia), David Smith (Jamaica), Jurgis Kazimieras Staniakis (Lituânia) e Jean-Pascal van Ypersele (Bélgica).

Os(as) pesquisadores(as) supracitados(as) revelam, em seus currículos, estudos e abordagens relacionados à sustentabilidade, à demografia da desigualdade, às culturas, ao cuidado e à preservação ao meio ambiente.

---

<sup>18</sup> O sítio eletrônico oficial da ONU sobre os GSDR está disponível em: <https://sdgs.un.org/gsdrr>

O relatório de 2023, intitulado “Tempos de crise, tempos de mudança: ciência para acelerar transformações para o desenvolvimento sustentável”, foi escrito pelos(as) cientistas: Sra. Imme Scholz (Presidente - Alemanha), Jaime Miranda (Copresidente, Austrália), John Agard (Índia), Sergey N. Bobylev (Moscou), Jaime C. Montoya (Filipinas), Jiahua Pan (China), Åsa Persson (Austrália), Ibrahima Hathie (África) e outros(as) não identificados(as) nominalmente.

O GSDR de 2023 aborda a ciência como eixo central das possibilidades de mudança em tempos de crises financeiras, humanitárias e políticas. Como restam apenas cinco anos para a efetivação da Agenda 2030, evidencia-se a preocupação em mobilizar as lideranças políticas para sua implementação. Observa-se que, no ODS4, a educação é desenvolvida em seus aspectos sociais, sobretudo a partir da experiência da pandemia, que ocasionou uma crise humanitária em escala mundial.

Além desses documentos, há outros relatórios produzidos por uma equipe independente organizada pela Unesco, vinculada ao Conselho Econômico e Social (ECOSOC), entre os quais o **Relatório de Monitoramento Global da Educação (Relatório GEM)**, elaborado a partir das demandas do contexto internacional, e o Relatório Anual da Unesco no Brasil, voltado às demandas do contexto nacional. Conforme destaca Davanzo (2020), os relatórios referentes ao contexto brasileiro passaram a ser produzidos a partir de 2018. Até então, o Brasil não integrava a Cúpula de Pesquisa da Unesco.

O Relatório GEM aponta “[...] o mecanismo para orientar o monitoramento e a elaboração de relatórios sobre o ODS4 e sobre educação nos outros ODS propostos” (Unesco, 2016, p. 11), tendo como responsabilidade informar sobre a implementação de estratégias nacionais e internacionais que auxiliem as instituições a se responsabilizarem por seus compromissos, como parte do acompanhamento e da revisão geral dos ODS.

De acordo com Carvalho (2020), esse relatório é elaborado anualmente com o propósito de avaliar os progressos e desafios enfrentados pelos países na busca pela consecução dos objetivos da EPT. O relatório apresenta também os dados mais recentes disponíveis<sup>19</sup> e fornece uma análise sobre os objetivos em relação aos índices de desenvolvimento da EPT. Esses índices avaliam o desempenho dos

---

<sup>19</sup> Vide a Unesco e a métrica da ODS: <https://geo.uis.unesco.org/>

países no ensino primário, ensino secundário inferior e superior, alfabetização de adultos, igualdade de gênero e qualidade educacional.

Em contraposição ao teor desses relatórios internacionais, recorre-se novamente a Gramsci (2024, p. 135) para esclarecer que:

O homem conhece objetivamente na medida em que o conhecimento é real para todo o gênero humano historicamente unificado em um sistema cultural unitário; mas este processo de unificação histórica ocorre com o desaparecimento das contradições internas que dilaceram a sociedade humana, contradições que são a condição da formação dos grupos e do nascimento das ideologias não universal-concretas, mas que envelhecem imediatamente, por causa da origem prática da sua substância. Há, portanto, uma luta pela objetividade (para libertar-se das ideologias parciais e falazes) e esta luta é a própria luta pela unificação cultural do gênero humano.

A esse encontro, válidas são as ponderações de Gramsci (1982, p. 7), quando afirmou que “[...] todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. Ou seja, os intelectuais se dividem em dois grupos: os intelectuais tradicionais e os intelectuais orgânicos. Os primeiros emergem da sua própria classe social e se consideram autônomos e independentes em relação ao grupo social dominante; já os segundos originam-se de uma classe específica que atua no fortalecimento de sua própria organização.

Há uma característica marcante nos intelectuais orgânicos, qual seja a luta “[...] pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, [...] assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos” (Gramsci, 1982, p. 9).

Desse modo, essa assimilação e conquista sob o domínio de outros grupos sociais manifestam-se na possibilidade de intervenção por meio da escola, que “é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (Gramsci, 1982, p. 9). Assim, quanto maior a complexidade da organização escolar, maior a possibilidade de domínio sobre os grupos tradicionais.

Para contrapor as contradições disseminadas pela hegemonia burguesa, evidentes nos discursos dos relatórios, faz-se necessária a atuação de intelectuais orgânicos “autoconscientes”, capazes de exercer liderança e organização política. Esses(as) intelectuais distinguem-se por desenvolver: (a) autoconsciência crítica das

estruturas de dominação; e (b) capacidade de mobilização, mesmo diante das contradições do sistema capitalista. Para compreender a luta e a atuação desses intelectuais orgânicos autoconscientes, é preciso analisar os relatórios anuais destinados ao Brasil, assunto abordado na próxima subseção.

### 2.3.1 Panorama dos Relatórios Anuais da Unesco destinados ao Brasil

As atividades da Unesco no Brasil iniciaram em 1972 por meio de projetos de cooperação técnica com o governo brasileiro, ao abranger as esferas municipal, estadual e federal, que contaram com uma ampla rede de parceiros da sociedade civil e do setor privado. Diante disso, os relatórios anuais referentes ao país passaram a ser elaborados a partir de 2018, com o objetivo de oferecer um panorama sobre Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação, Fórum de Parceiros e, por fim, a Informação Pública e Publicações referentes a cada ano.

No que tange à Educação, “[...] em 2017, a Unesco no Brasil, em parceria com os Ministério da Educação e do Meio Ambiente (MMA), lançou oito vídeos explicativos sobre nove dos 17 [...] (ODS), para escolas primárias de todo o país” (Unesco, 2018, p. 7). Os vídeos<sup>20</sup>, conforme o discurso governamental, foram publicados a fim de conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Além desses vídeos, foram elaborados um manual introdutório<sup>21</sup> e nove guias metodológicos, sendo que:

Em 2020, o Setor de Educação da UNESCO no Brasil lançou a série “Educação para o Desenvolvimento Sustentável na escola”, composta por dez cadernos pedagógicos sobre a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Todos os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estão interligados e são trabalhados ao longo dessa série. Em cada caderno, são sugeridas atividades lúdicas a serem adaptadas conforme os diferentes contextos escolares, e que podem ser utilizadas tanto na educação formal como na não formal. A série também conta com um conjunto de fichas pedagógicas e cartões de atividades, a fim de subsidiar os profissionais da educação para uma abordagem pedagógica dos temas contemporâneos transversais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir dos ODS (Unesco, 2020, p. 6).

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/@unescoPortuguese>

<sup>21</sup> O Manual e os guias foram publicados no ano de 2020.

Esses materiais foram organizados por especialistas vinculados à Unesco para os(as) professores(as) sobre os ODS, com a finalidade de serem utilizados “[...] em sala de aula juntamente com os vídeos” (Unesco, 2018, p. 7). Nessa lógica, a Unesco defende que o currículo “[...] exerce um papel central na Agenda 2030 de Educação”, sendo fundamental para a “[...] superação da atual crise de aprendizagem sobre **novas formas de preparar os jovens para o mercado de trabalho**” (Unesco, 2018, p. 8, grifo nosso).

Essa formação, almejada pelos(as) governantes que compõem a cúpula dos organismos internacionais, é prescrita na Agenda E2030 como uma proposta centrada em habilidades e competências relacionadas às tecnologias, às questões socioemocionais e ao empreendedorismo, de modo a atender às exigências do mercado de trabalho característico da era da financeirização do capital.

É válido ressaltar que essas habilidades são requeridas ao final da formação da Educação Básica, mas as competências correspondentes são desenvolvidas desde a Educação Infantil, seja por meio das chamadas “boas práticas”, dos livros didáticos direcionados às questões emocionais, do uso de *tablets* em jogos educacionais, entre outras estratégias adotadas pelas secretarias de educação (Bortot, Souza, 2025). Esses aspectos serão evidenciados na seção 5. Para a concretização dessa formação,

Uma das principais prioridades da UNESCO consiste em formar professores bem treinados, apoiados e qualificados. Tal prioridade é reforçada pela Meta c do ODS 4 (aumento substancial do contingente de professores qualificados, por meio da melhora de seu treinamento, recrutamento, retenção, status, condições de trabalho e motivação) (Unesco, 2018, p. 8).

A concepção de competências na formação já estava prevista nas proposições de Edgar Faure (1908-1988 - Partido Radical) e Jacques Lucien Jean Delors (1925-2023), cujos relatórios foram homologados pela Unesco (1972, 1996). Esses documentos sintetizam-se nos lemas “aprender a ser”, “aprender a conhecer”, “aprender a conviver” e “aprender a fazer”. Atualmente, com base na noção de sustentabilidade expressa nos ODS, que pode-se acrescentar as máximas “aprender a se transformar” e “aprender a empreender”.

Os relatórios da Unesco voltados ao contexto brasileiro instauram a necessidade de um ensino engajado com o ODS4, no sentido de promover uma

“**governança educacional**, [...] [para] garantir que atores e instituições do setor trabalhem de **forma harmoniosa para garantir** aos milhões de estudantes brasileiros o acesso à **educação de qualidade**” (Unesco, 2021a, p. 5, grifo nosso).

Destaca-se, assim, que em contexto brasileiro, os currículos estão centrados no discurso das competências. A própria BNCC apresenta dez competências gerais para a Educação Básica, sendo que uma delas versa sobre a competência socioemocional.

Conforme afirmam Shiroma e Zanardini (2020, p. 704), os valores socioemocionais indicam “[...] para uma educação que valorize competências socioemocionais como flexibilidade, resiliência, tolerância, criatividade, proatividade, como já recomendado pelo relatório da Comissão para a Educação do século XXI presidida por Delors, em 1996”.

Percebe-se, portanto, a materialidade da Agenda E2030 no contexto brasileiro, à medida que seus relatórios difundem a ideia de sustentabilidade entendida como a capacidade de fazer mais com menos, por meio do gerenciamento do setor público, da amenização das desigualdades sociais no contexto educativo, e da meritocracia de boas práticas escolares. Esses discursos reforçam uma concepção de educação como um importante mecanismo de amenização das mazelas sociais.

### 3. INTERFERÊNCIAS DA AGENDA E2030 E DA BNCC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Muitos são os que acreditam; em coisas simples e limpas, em coisas essenciais, amor, amizade, delicadeza, paz, e tantas outras palavras, antigas e urgentes (Murray, 2011).

A presente seção tem por finalidade atender ao segundo objetivo desta tese, qual seja, analisar o papel dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) na formulação e implementação de políticas formativas para professores(as) e crianças na Educação Infantil. A análise da seção concentra-se na redefinição do Estado brasileiro face aos arranjos educacionais, a fim de compreender as influências dos (APH)<sup>22</sup> na elaboração e implementação dos processos formativos de professores(as) e crianças da Educação Infantil.

Os apontamentos efetuados focalizam o período a partir da década de 1990, devido à incidência das políticas internacionais no contexto brasileiro. De acordo com Pacheco e Daros Jr. (2016), o papel das agências financeiras internacionais, como o BM, não se limitou à concessão de crédito, estendendo-se à interferência nos rumos das reformas estruturais e das políticas públicas dos países da América Latina e do Caribe.

Essa interferência repercutiu na própria configuração do Estado brasileiro, que sofreu modificações ao longo do tempo e do espaço (Campos; Francisco, 2024). Desse modo, não é possível compreendê-lo sem recorrer à sua história política, social e econômica.

Esse contexto se faz presente nos rumos da Política Educacional, o que evidencia a relevância de estudos que decifrem os objetivos e as finalidades expressas nos documentos oficiais, de modo a revelar o discurso hegemônico burguês e as lutas de classes. Nesse direcionamento, “[...] os documentos de política educacional – oriundos de qualquer esfera, nacional ou internacional – são fontes que oferecem pistas das quais podemos retirar as evidências do projeto capitalista” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 85), possibilitam, assim, apreender suas determinações reais.

---

<sup>22</sup> Conforme Gramsci (2024), os APH se fazem presentes nas sociedades, por meio da igreja, do movimento empresarial, entre outras organizações com a finalidade de exercer a hegemonia, ou seja, promover o consenso sobre sua visão de mundo dominante.

Nessa lógica, os próprios documentos, em suas entrelinhas, revelam as finalidades e os objetivos atribuídos à formação humana. Para compreendê-los, é necessário reconhecer suas determinações sociais e históricas, na expectativa de cessar com a manutenção da ordem social vigente, ou seja, tendo “[...] a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana [...]” (Mészáros, 2008, p. 45). Diante disso, pode-se inferir que “[...] produzir conhecimentos sobre os documentos é produzir consciência” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 89), isto é, é produzir mobilizações sociais, pedagógicas e humanas que aprimorem o trabalho educativo para além dos limites impostos pela ordem social vigente.

Com a finalidade de desvelar esse contexto histórico-social, recorreu-se ao amparo teórico por meio de uma revisão bibliográfica realizada nos seguintes portais: teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); artigos indexados na base de dados *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; além de trabalhos publicados nos Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), entidades de referência nacional e internacional no campo científico e que mantém estreita relação com o objeto de estudo desta tese.

Dessa forma, esta seção foi organizada em duas seções, a primeira, sendo a metodologia para a realização do levantamento bibliográfico e a próxima está a seleção dos materiais para a definição dos temas analíticos que foram postulados a partir das incidências com os resultados dos objetos de estudos nos trabalhos científicos. Essa segunda seção, foi organizada com quatro subseções que remetem aos temas analíticos. Em seguida, realizou uma defesa com a Base Nacional Comum anfopeana para a educação brasileira.

### 3.1 Levantamento bibliográfico

Esta subseção foi organizada com o propósito de auxiliar na compreensão das múltiplas determinações do real acerca das produções científicas existentes no Brasil e que abordam a formação continuada de professores(as) na Educação

Infantil. Tendo como finalidade identificar o conhecimento já produzido, seus limites e as possibilidades de investigação em temáticas ainda pouco exploradas, elegeu-se como opção metodológica a revisão bibliográfica do tipo estado do conhecimento. Esse tipo de revisão tem a finalidade de investigar “[...] um setor das publicações sobre o tema estudado” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39), ou seja, consiste em um estudo sistematizado que organiza e analisa dados de uma determinada área. Desse modo, como anunciado, realizou-se o mapeamento de teses e dissertações na BDTD e no portal da Capes, de artigos na base *SciELO*, e de trabalhos publicados nos Anais da ANPEd e da Anfope.

Ressalta-se que os eventos utilizados como referência tiveram como recorte temporal o período de 2015 a 2025. Os anais analisados são provenientes de dois Grupos de Trabalho – GT7 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos e o GT8 - Formação de Professores – das reuniões nacionais da ANPEd<sup>23</sup>, e abarcaram as seguintes edições: 37<sup>a</sup> (PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira), a 38<sup>a</sup> (Democracia em Risco – a pesquisa e a pós-graduação em contexto de residências), 39<sup>a</sup> (Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências), 40<sup>a</sup> (Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo) e 41<sup>a</sup> (Educação e Equidade: bases para amar-zonizar e reconstruir o país). Todos esses eventos se pautaram pela mobilização social contra as desigualdades e as imposições hegemônicas no campo educacional.

Nos anais das reuniões nacionais da Anfope<sup>24</sup>, foram analisados os seguintes encontros: XI Seminário Nacional (Planos de Educação, Diretrizes e Bases Curriculares: Impactos na Formação dos Professores no Brasil), com foco nos Eixos 1. Políticas e programas de formação inicial e continuada de professores e 4. Educação Infantil: políticas, formação e práticas; o XII Seminário Nacional (Formação de Professores: Políticas, projetos desafios e perspectivas de resistência), com ênfase nos Eixos 01. Formação e atuação docente para/na Educação Infantil e anos iniciais do EF Formação e atuação docente para/na

---

<sup>23</sup> A ANPEd está organizada em vinte e três (23) GTs temáticos, que agregam pesquisadores(as) de áreas especializadas do conhecimento. Esses GTs têm como finalidade aprofundar as discussões acerca da Educação e definir as atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd, realizadas anualmente em diferentes localidades do Brasil desde 1978, com temáticas relevantes para o contexto educacional brasileiro.

<sup>24</sup> A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), realiza Seminários Nacionais de Formação de Professores, desde 1980, e há publicação dos trabalhos em anais dos anos de 2017, 2019 e 2022. Os eixos temáticos são considerados a partir da Comissão do Evento em cada ano.

Educação Infantil e anos iniciais do EF e 8. Pensamento neoliberal e conservador na educação: retrocessos e resistência.

O XIII Seminário Nacional (Formação de Professores, compromisso social e direito à educação: (re)construindo uma agenda democrática), teve como objeto de análise os Eixos 01. Formação de professores(as): a Educação Infantil como foco e 09. Valorização dos(as) profissionais da educação (formação, carreira, remuneração, condições de trabalho e saúde). Por fim, no Seminário Nacional de Formação de Professores (Edição Especial), foram considerados os Eixos 1. Dimensões e formas, processos e atores da privatização da formação continuada de professores no Brasil, 4. Os princípios da Anfope e sua tradução nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores e 5. Privatização da formação de professores e a ameaça ao direito à educação como bem público: resistências e proposições. Nesse processo de busca, foram utilizados os operadores *booleanos* “OR” e “AND”, aplicados às seguintes combinações: (“Agenda 2030” OR “BNCC” AND “Formação docente”) e (“Currículo” AND “Formação continuada” AND “Educação Infantil”). A escolha por esses descritores considerou os elementos centrais do objeto de pesquisa. Todos os descritores foram inseridos entre aspas, a fim de garantir a precisão e o filtro adequado das produções científicas conforme as palavras-chave especificadas pela pesquisadora.

Com base nesse levantamento, adotaram-se os seguintes critérios de inclusão e exclusão: a) recorte temporal de 2015 a 2025, correspondente aos marcos das políticas analisadas (Agenda E2030 e BNCC); b) publicações em português, inglês e espanhol; c) estudos voltados à Educação Infantil, e d) que tivessem como foco os processos de formação continuada de professores(as). O levantamento, efetuado entre fevereiro de 2023 e maio de 2025, teve como objetivo analisar a totalidade das pesquisas encontradas e, posteriormente, identificar aquelas que atendiam aos critérios estabelecidos.

O Quadro 4 apresenta a quantidade de trabalhos selecionados nas bases pesquisadas e a classificação em teses, dissertações, artigos e trabalhos completos.

**Quadro 04** - Teses, dissertações, artigos e produções apresentadas em eventos, encontradas nos portais Capes, BDTD, SciELO, ANPEd e Anfope (2015-2023)

Fonte	Trabalhos selecionados	Tipo de Material
Banco de Teses e Dissertações da BDTD e Capes	17	Teses – 3 Dissertação – 14
Artigos SciELO	06	
ANPEd e Anfope	39	ANPEd – 09 Anfope – 30
<b>Total</b>	<b>62</b>	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com o Gráfico 01, obteve-se um quantitativo de sessenta e dois (62) trabalhos analisados. Entre as teses e dissertações, foram encontrados dezessete (17) estudos. Na base *SciELO*, identificaram-se seis (06) artigos, sendo cinco (05) publicados em língua portuguesa e um (01) em espanhol. Nas Reuniões Nacionais da ANPEd, verificou-se um (01) trabalho no GT07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) e oito (08) resumos expandidos no GT08 (Formação de Professores), totalizando nove (09) produções.

Nas reuniões da Anfope, foram selecionadas trinta (30) produções. No XI Seminário Nacional, identificaram-se sete (07) resumos no Eixo 1 (Políticas e programas de formação inicial e continuada de professores) e três (03) resumos no Eixo 4 (Educação Infantil: políticas, formação e práticas). No XII Seminário Nacional, localizaram-se quatro (04) resumos no Eixo 01 (Formação e atuação docente para/na Educação Infantil e anos iniciais do EF), e três (03) no Eixo 8 (Pensamento neoliberal e conservador na educação: retrocessos e resistência).

No XIII Seminário Nacional, selecionaram-se duas (02) produções no Eixo 01 (Formação de professores(as): a Educação Infantil como foco), sendo um (01) trabalho completo e um (01) resumo expandido, além de quatro (04) resumos expandidos no Eixo 09 (Valorização dos(as) profissionais da educação: formação, carreira, remuneração, condições de trabalho e saúde). Por fim, no Seminário Nacional de Formação de Professores (Edição Especial), identificaram-se quatro (04) produções no Eixo 1 (Dimensões e formas, processos e atores da privatização da formação continuada de professores no Brasil), um (01) resumo expandido no Eixo 4 (Os princípios da Anfope e sua tradução nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores), e dois (02) trabalhos no Eixo 5 (Privatização da formação de professores e a ameaça ao direito à educação como bem público: resistências e proposições).

Os dados foram organizados em quadros<sup>25</sup>, que apresentam as informações das produções científicas, de acordo com a base de origem. Cada quadro contém o título da pesquisa, o ano de publicação, a região brasileira, a instituição/programa, o portal e o tipo de pesquisa.

A partir desses dados, foi possível identificar produções que discutem a formação continuada de professores na Educação Infantil, suas implicações na formulação de políticas e concepções educativas, além de evidenciar a relação com as diretrizes estabelecidas após as reformas educacionais dos anos 1990. Esse levantamento permitiu organizar as unidades de análise que fundamentam as discussões apresentadas a seguir.

### 3.2 Seleção de materiais e temas analíticos

A seleção dos temas analíticos resultou da análise das produções acadêmicas identificadas por meio do levantamento bibliográfico. Com base nesse processo, foi possível identificar um conjunto de produções que discutem a centralidade da formação docente como estratégia de valorização e profissionalização do magistério na Educação Infantil.

Tais produções, em sua maioria, defendem a importância de políticas formativas articuladas às condições sociais e institucionais do trabalho docente, além de apontarem críticas à fragmentação e à descontinuidade das ações formativas promovidas pelo Estado. Também evidenciam como essas políticas são influenciadas pelas reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990, sobretudo no que diz respeito à descentralização, à responsabilização e à redefinição do papel do(a) professor(a) na Educação Infantil.

A partir das pesquisas selecionadas, observou-se a incidência de discussões, conceitos e termos que permitiram classificar as produções em quatro temas analíticos, a saber: 1. Contexto nacional e internacional na formação docente; 2. Aparelhos Privados de Hegemonia (APH): embates na Educação; 3. Formação docente: políticas e currículos, e 4. Concepções formativas para além do Capital Humano. O Quadro 05 apresenta esses temas analíticos juntamente com as pesquisas correspondentes:

---

<sup>25</sup> Acesso disponível dos trabalhos científicos que se encontram no levantamento bibliográfico: [https://drive.google.com/drive/folders/17DWgwVGF9\\_lhH8kiLRQs2ndgxrBzJ7X0?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/17DWgwVGF9_lhH8kiLRQs2ndgxrBzJ7X0?usp=drive_link)

**Quadro 05** - Temas analíticos das teses, dissertações, artigos e produções selecionadas nas bases de dados da BDTD, Capes, SciELO, ANPEd e Anfope (2015-2023)

<b>Tema Analítico</b>	<b>N</b>	<b>Subseções</b>
1. Contexto nacional e internacional na formação docente	09	- Estado, formação e educação: disputas e antagonismos
2. Aparelhos Privados de Hegemonia (APH): embates na Educação	8	- Luta por hegemonia nas políticas educacionais brasileiras - “Educação Já”: uma agenda suprapartidária do Movimento Todos pela Educação - A formação de professores(as) e “gestores(as)” na Fundação Lemann
3. Formação docente: políticas e currículos	29	- Da aparência à essência: as Diretrizes Curriculares - Da aparência à essência: a BNCC e a BNC-Formação Continuada
4. Concepções formativas para além do Capital Humano	15	- O posicionamento da ANPEd e da Anfope diante das políticas atuais de formação docente: A Base Nacional Comum anfopeana
<b>Total</b>	<b>62</b>	

Fonte: Banco de BDTD, Capes, SciELO, Anfope e ANPEd. Elaborado pela autora (2025).

Conforme o Quadro 05, a organização dos temas analíticos não seguiu um critério quantitativo das pesquisas selecionadas, mas sim uma lógica dialética, que parte da totalidade à individualidade. Essa estruturação intencional inicia-se pelas microanálises do contexto global até chegar ao estudo específico da formação continuada de professores(as) da Educação Infantil.

As pesquisas evidenciam que, a partir da década de 1990, o Brasil vivenciou uma profunda reestruturação estatal, alicerçada nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP). Como destacam Oliveira (2018) e Santos (2019a), esse modelo fundamentou-se no discurso da modernização e inovação gerencial dos serviços públicos, repercutindo significativamente nas políticas educacionais.

Esses princípios culminaram na prerrogativa da eficiência, eficácia e meritocracia no campo educacional, em que os “[...] métodos e valores próprios do setor privado” (Oliveira, 2018, p. 45) abriram espaço para que o movimento empresarial adentrasse as escolas públicas com propostas ditas inovadoras para o âmbito educacional.

Essa dimensão “[...] ficou evidente com a criação do movimento Todos pela Educação (TPE). [...] que busca influenciar as políticas nacionais na região, atribuindo-lhes cada vez mais um sentido produtivo que se referênciam no setor privado” (Oliveira, 2018, p. 47). Desde sua fundação, em 6 de setembro de 2006, o

TPE declara manter seu “compromisso com a escola pública” e lutar “por avanços reais na qualidade da educação brasileira”<sup>26</sup> tendo como lema “Educação para Todos”, cuja discussão será retomada no terceiro tema analítico.

Ressalta-se, ainda, o conceito de Nova Governança Pública, um aprimoramento da NGP, que, a partir de 2010, ampliou as noções de eficiência, eficácia e *accountability*, que incorporaram novas dimensões, entre elas a participação de múltiplos *stakeholders*<sup>27</sup> no processo decisório das políticas e tomadas de decisões. No entanto, isso não garante que todos(as) os grupos e indivíduos sejam contemplados(as), sendo que, na maioria das vezes, predomina o discurso hegemônico do setor empresarial na definição das políticas educacionais.

Nesse contexto, vários movimentos sociais têm historicamente buscado democratizar a Educação, visando melhores condições de qualidade e equidade. Porém, nota-se o predomínio do movimento privatista na definição de políticas educacionais e na formação docente no contexto brasileiro (Bernardi; Uczak; Rossi, 2018).

Diante disso, enfatiza-se a importância de lutar para que os(as) professores(as) tenham acesso a formações continuadas que ultrapassem as representações fenomênicas dos documentos normativos ou da realidade imediata, de forma que sejam promovidas formações ancoradas no conhecimento histórico e sistematizado pela humanidade. Essas formações devem permitir aos(às) docentes desvelar as narrativas obscurantistas presentes nas reformas educacionais de cunho neoliberal e antidemocrático.

Assim, evidencia-se a relevância das pesquisas científicas que apontam possibilidades de superação, pela incorporação crítica dos fragmentos sociais à lógica neoconservadora e neoliberal do século XXI. A seguir, apresentam-se os temas analíticos.

### 3.2.1 Contexto nacional e internacional na formação docente

---

<sup>26</sup> Vide em: <https://todospelaeducacao.org.br/sobre/>

<sup>27</sup> Podem ser definidos como indivíduos e/ou grupos que possuem interesse ou estão envolvidos(as) no projeto, na organização ou no sistema educacional, entre os quais se incluem: estudantes, professores(as), pesquisadores(as), pais e familiares, funcionários(as) e gestores(as) educacionais, governos e órgãos reguladores(as), comunidade local, setor privado e as Organizações Não Governamentais (ONGs).

O tema analítico “Contexto nacional e internacional na formação docente” abrange nove (9) produções científicas que evidenciam as influências do contexto internacional sobre a formação docente. Desse modo, o Quadro 06 evidencia as pesquisas correspondentes, as quais permitem compreender como as dinâmicas globais incidem sobre as políticas e práticas formativas no cenário nacional.

**Quadro 06 – Trabalhos científicos selecionados**

Ano	Título	Autor (a)	IES
2017	A agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a educação: um estudo do acordo com a rede municipal de educação de Florianópolis	Mariano Moura Melgarejo	Universidade Federal de Santa Catarina
2019	Políticas para educação infantil e a Agenda E2030 no Brasil	Jani Alves da Silva Moreira	Universidade Estadual de Maringá
2020	As recomendações da Unesco e as proposições da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil	Maria Helena Berlato Davanzo	Universidade de Taubaté
2021	Parâmetros dos documentos oficiais do CERI/OCDE sobre a inovação pedagógica na formação de professores	Priscila Bastos Braga dos Santos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2022	Influências da OCDE nas políticas públicas brasileiras para formação continuada de professores	Renato Barros de Almeida; Rodrigo Roncato Marques Anes; Núbia Lucas Fernandes; Humberto Novaes de Lima de Oliveira; Marina Pereira dos S. Viana	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2023	As implicações das recomendações da Unesco para a formação continuada de professores na América Latina: uma análise dos relatórios produzidos	Eduarda de Assunção Pacheco; Arlete Camargo	Universidade Federal do Pará
2023	Determinações e estratégias da OCDE para formação continuada de professores no Brasil a partir do documento professores são importantes: atrair, desenvolver e reter professores eficazes	Renato Barros de Almeida; Rodrigo Roncato Marques Anes	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2024	A Nova Gestão Pública: impactos na formação, trabalho e saúde docente	Julienne Edienne Pereira Pantoja Monteiro; Maria Conceição dos S. Costa	Universidade Federal do Pará
2024	A visão da Unesco sobre a formação continuada de professores na América Latina: uma análise documental dos relatórios da organização	Eduarda de Assunção Pacheco	Universidade Federal do Pará

Fonte: Banco de BDTD, Capes, SciELO e Anfope.  
Elaborado pela autora (2025).

As produções analisadas discutem a influência de organismos internacionais, como OCDE, Unesco e o Banco Mundial, com destaque para o BIRD, bem como suas formas de organização e indução de políticas que direcionam os rumos educacionais nos países da América Latina e Caribe.

Essas produções abordam a curricularização e a formação docente sob diferentes olhares, a depender do objeto de estudo. Poucas menções são feitas à Agenda E2030, orquestrada por esses organismos internacionais e coordenada pela Unesco. No entanto, os estudos apresentam o papel do Estado como executor de políticas públicas alinhadas às recomendações internacionais. Diante disso, torna-se necessária a compreensão do conceito de Estado e de sua função na formação humana, a fim de desvelar as próprias contradições do capital nesse processo burocrático e formativo.

As temáticas revelam lacunas significativas, sobretudo no que diz respeito às atuais políticas docentes e sua interligação com os currículos da Educação Infantil, bem como à influência dessas políticas na formação humana para além da aparência. Acredita-se que essa limitação ocorra porque a Ciência é uma ação humana, desenvolvida pelos próprios sujeitos em um dado espaço histórico e social (Tomanik, 2004). Com a finalidade de preencher essas lacunas e aprofundar a análise, apresenta-se a subseção a seguir.

### 3.2.1.1 Estado, formação e educação: disputas e antagonismos

Defende-se, a partir do materialismo histórico-dialético, que o Estado não pode ser compreendido em si mesmo, mas nas relações materiais e sociais de existência real, determinadas por fenômenos sociais, políticos, econômicos, entre outros (Marx; Engels, 1993).

Desse modo, “[...] o Estado é a hegemonia armada de coercibilidade” (Gramsci, 1978, p. 200), logo, uma combinação entre a liderança moral e intelectual (hegemonia) e força física (coercibilidade). A hegemonia é essencial para a manutenção do poder, atua não apenas como um mecanismo coercitivo, mas também como um instrumento de construção de consenso por meio de instituições culturais e ideológicas, que asseguram o consentimento da população ao projeto dominante.

É no capital que reside a existência real do Estado, o qual não representa uma esfera superior à sociedade ou ao bem comum, mas expressa um profundo envolvimento nas contradições e nos conflitos da realidade social, ao desempenhar a função de coesão e regulamentação social (Mascaro, 2013).

Dentro desse panorama, o Estado brasileiro passou por sucessivas reformulações. A primeira delas se destacou com a adoção da administração gerencial, iniciada no governo de Fernando Collor de Mello (PRN, 1990-1992) e acentuada no governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995-2002). Essa reformulação foi formalizada no Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE), elaborado em 1995 pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira.

A reforma foi apresentada como “[...] uma resposta à grande crise do Estado dos anos 80 e à globalização da economia – dois fenômenos que estão impondo, em todo o mundo, a redefinição das funções do Estado e da sua burocracia” (Bresser-Pereira, 1996, p. 1). Tal iniciativa foi viabilizada pela criação de um órgão específico, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

Conforme o discurso desse Ministério, o Estado brasileiro deveria ser concebido como promotor de serviços sociais voltados à manutenção do controle social, com a participação direta da sociedade, por meio da ‘publicização’, processo que transfere a execução de determinadas atividades públicas a entidades não estatais, mantendo, entretanto, o financiamento estatal (Brasil, 1995). Essa definição surgiu em resposta a uma suposta crise estatal ocorrida entre 1979 a 1994:

[...] que se caracteriza pela perda de capacidade do Estado de coordenar o sistema econômico de forma complementar ao mercado. Crise que se define como uma crise fiscal, como uma crise do modo de intervenção do Estado, como uma crise da forma burocrática pela qual o Estado é administrado, e, em um primeiro momento, também como uma crise política (Bresser-Pereira, 1996, p. 2-3).

Identifica-se, nesse contexto, uma defesa de arranjo constitucional a fim de minimizar a ação estatal, a qual reverberou em várias medidas, entre elas: a exoneração dos(as) funcionários(as) públicos(as), a definição de novas políticas de remuneração aos(às) servidores(as); o aumento do tempo de trabalho e da idade mínima para aposentaria, proporcional ao tempo de contribuição (Melgarejo, 2017).

Com essas medidas, percebe-se que “[...] o Estado moderno, que prevalecerá no século XXI, deverá ser um Estado regulador e transferidor de recursos, e não um

Estado executor” (Bresser-Pereira, 1996, p. 20). Nesse contexto, ressalta-se que, durante a década de 1990, a reforma do Estado foi impulsionada pelos princípios do neoliberalismo, orientada por uma vertente da Terceira Via, cujas características se baseavam na valorização do voluntariado, na desresponsabilização do Estado quanto aos direitos sociais, na meritocracia das avaliações escolares e na transferência da responsabilidade social à sociedade civil. Esses princípios são perceptíveis na reforma conduzida por Bresser-Pereira (1996):

Começou em fins dos anos 1970 e começo dos anos 1980. Seus primeiros praticantes emergiram no Reino Unido, sob o governo da Primeira Ministra Margaret Thatcher e nas administrações municipais dos Estados Unidos (por exemplo, na Califórnia) que mais haviam sofrido com a recessão econômica e reajuste fiscais. Em seguida, os governos da Nova Zelândia e da Austrália se juntaram a esse movimento. O êxito dessas experiências fez da NGP um modelo de reforma administrativa que ganhou a maior parte dos países da Europa e da América Latina (Oliveira, 2018, p. 45).

As reformas educacionais implementadas no Brasil, a partir da década de 1990, foram influenciadas pelo modelo da NGP, que surgiu como uma forma de oposição à estrutura estatal-burocrática, por meio da defesa da lógica de “fazer mais com menos”, via desregulação, flexibilização e descentralização. A influência da NGP fica evidente tanto na profissionalização do serviço público quanto na privatização da máquina estatal (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009).

Nesse percurso, ao final dos anos 1980, alguns estados brasileiros “[...] implementaram mudanças na estrutura de funcionários, por meio da fixação de incentivos, uma contratação mais cuidadosa, flexibilidade organizacional e o controle da comunidade”<sup>28</sup> (Ramírez Brouchoud, 2009, p. 129, tradução nossa). Tal excerto reforça que os princípios da NGP, no contexto brasileiro, influenciaram a organização das escolas, os modelos curriculares e à formação de professores(as), assim como reestruturaram os mecanismos de avaliação e de financiamento da educação.

Em decorrência, tais ideias balizam a legislação que datam desse período, com a Lei das Organizações Sociais (OS), Lei n. 9.637, de 1998 (Brasil, 1998), do mesmo modo que a Lei das Organizações da

---

<sup>28</sup> “En el caso de Brasil, algunos de sus estados, a fines de los ochenta, implementaron cambios en la planta de funcionarios, por medio de la fijación de incentivos, una contratación más cuidadosa, flexibilidad organizativa y el control de la comunidade” (Ramírez Brouchoud, 2009, p. 129).

Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), Lei n. 9.790 de 1999 (Brasil, 1999). [...] as organizações sociais são privadas, criadas pelo poder público e já nascem sob a forma de contrato de gestão de um patrimônio público. As organizações da sociedade civil de interesse público já eram privadas e se relacionam com o Estado por meio de parcerias (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009, p. 769).

A criação e reforma das organizações sociais possibilitaram a transferência do controle de serviços fundamentais, como as escolas, as escolas técnicas, as universidades, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus para organizações sociais e entidades filantrópicas (Melgarejo, 2017).

Menciona-se que, em meados de 2003, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT; 2003-2010), ocorreu uma mudança de foco nas políticas neoliberais, que deram lugar ao modelo neodesenvolvimentista. Esse novo modelo promoveu a ampliação das políticas de transferência de renda, o fortalecimento das instituições sociais, a valorização do salário-mínimo e a ampliação do crédito popular (Almeida, 2017), todavia sem romper com as amarras do capital.

Ao analisar a política econômica implementada no governo Lula, Corsi (2016) aponta para duas frentes principais voltadas à expansão do mercado interno: 1) a ampliação do crédito e 2) a política externa. Essas medidas, conforme Santos (2019, p. 86) atendiam a “[...] interesses de classe distintos, assim, eram tomadas medidas que apaziguavam a classe trabalhadora ao mesmo tempo em que a burguesia via acolhidas suas necessidades”. Foi esse movimento que permitiu que Lula “[...] articulasse uma aliança de classe estável para se manter no governo” (Santos, 2019, p. 86).

Com a consolidação desse modelo de governança, no segundo mandato de Dilma Rousseff (PT), o país sentiu ainda mais os reflexos da crise do capital, de 2008. A intensificação corroborou à constatação de que já não seria “[...] mais possível dar conta das reivindicações da fração industrial, como havia feito em seu primeiro mandato” (Santos, 2019, p. 87).

A estagnação da economia global, a queda dos preços das *commodities* e os problemas internos, como a inflação e a crise fiscal, ocasionaram vários desafios até o golpe jurídico, midiático e parlamentar (Frigotto, 2018) que destituiu a presidenta Dilma Rousseff (PT). Por ocasião, assumiu o cargo o vice-presidente Michel Miguel

Elias Temer Lulia, conhecido como Michel Temer (MDB), que governou o país entre 2016 e 2018. Face ao exposto, válidas são as ponderações de Santos (2019, p. 88):

Percebemos o quanto o golpe de 2016 foi orgânico em realinhar os interesses da classe que domina e, de forma fraudulenta e pérfida, subtrair os direitos trabalhistas e sociais. Tais considerações nos auxiliam a compreender que o bloco no poder recorre, frequentemente, a golpes e contragolpes para sua manutenção hegemônica e para salvaguardar as possibilidades de expansão do capital. Casos em que a democracia é manipulada e o horizonte democrático é sistematicamente turvado.

Esse contexto político resultou na retirada de direitos sociais e na intensificação do poder do capital, por meio de políticas conservadoras e antidemocráticas, a exemplo da Reforma Trabalhista - Lei n.º 13.467, homologada em 13 de julho de 2017d; da Proposta da Emenda Constitucional (PEC241) de 2016b e da Emenda Constitucional n.º 95 de 2016c, que congelou os gastos do governo federal por vinte anos. Essas medidas favoreceram o crescimento do trabalho informal, pautado pelo discurso do sujeito empreendedor de si, cujo propósito é legalizar a informalidade.

Diante desse cenário, ressalta-se que essas formas de conceber o Estado impactaram diversos setores da sociedade, entre eles o educacional, por meio do qual ampliaram o controle da educação pelas empresas (Rikowski, 2017). No contexto brasileiro, ganha ênfase a proposta de “[...] reforma da educação e da escola” face “às novas demandas do capital” (Bernardi; Uczak; Rossi, 2018, p. 115). Assim, torna-se evidente a influência do movimento empresarial nas decisões relativas às políticas educacionais (Moreira; 2019).

Atualmente, o empreendedorismo constitui a matriz ideológica e o guia estruturante do capital, conforme afirma Puello-Socarrás (2022), ao destacar que o discurso empresarial defende uma formação que ultrapasse a concepção do *Homo economicus*, para formar o *Homo redemptoris*, ou seja, o homem empreendedor. Em consonância com essa perspectiva, o empreendedorismo é apresentado como instrumento de concretização do desenvolvimento no âmbito do Estado empreendedor:

Este é o tipo de (re)configuração do Estado que sintetiza os aspectos estruturantes da fase atual do capitalismo globalizado. Implica também em mudanças e transformações nas dimensões

formal (jurídica e legal), concreta (organizacional nas ordens estatais e extraestatais) e, naturalmente, nas relações sociais, consideradas como um todo (Puella-Socarrás, 2022, p. 1135).

Retomam-se, nesse momento, os postulados da escola liberal, os quais veem os seres humanos como empreendedores, empresários criativos e individualistas, alheios e hostis à relação com o Estado, sendo considerados responsáveis pelos riscos de suas próprias atividades. Diante dessa concepção, evidencia-se a defesa do discurso governamental voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades que formem professores(as) e alunos(as) empreendedores(as) (Moreira; 2019).

O Estado empreendedor, que se consolida no século XXI, enfatiza a necessidade de desenvolver uma mentalidade proativa e independente, voltada à formação de indivíduos capazes de inovar e se adaptar rapidamente às mudanças do mercado global.

Diante dessas ponderações, questiona-se: como a formação docente está estruturada nesse Estado empreendedor? Em quais aspectos essa configuração modifica a formação dos(as) professores(as)? Para compreender esse contexto, faz-se necessário retomar a análise dos APH e sua atuação na formação docente, tema que será desenvolvido na próxima subseção.

### 3.2.2 Aparelhos Privados de Hegemonia (APH): embates na Educação

O tema analítico “Aparelhos Privados de Hegemonia (APH): embates na Educação” reúne oito (08) pesquisas do total de trabalhos selecionados. As produções apresentam discussões sobre o terceiro setor, as políticas educacionais e o currículo na Educação Infantil, conforme o Quadro 07.

**Quadro 07 – Trabalhos científicos selecionados**

Ano	Título	Autor (a)	IES
2016	Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil	Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos; Júlio Emílio Diniz Pereira	Universidade Federal de Minas Gerais
2017	A agenda do empresariado para a formação docente como estratégia de hegemonia no campo educacional	Débora Sabina da Silva Geraldo	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2019	Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado	Jennifer Nascimento Pereira	Universidade Federal de Santa Catarina
2019	O processo de implantação das	Mônica Alves Sally	Universidade

	reformas gerenciais na política educacional do estado do Rio de Janeiro a partir do programa para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos		Federal Fluminense
2022	Análise do aparelhamento privado nas políticas educacionais de formação continuada de professores no Brasil	Leonardo Bezerra do Carmo Danyela Martins Medeiros	Universidade de Brasília
2022	A presença do terceiro setor na formação continuada de professores: um estudo em duas escolas municipais da grande São Paulo	Marcia Cristina Giupatto Lourenço	Universidade Federal de São Paulo
2023	Entregue a política educacional à Fundação Lemann e ganhe um Kit de consultoria totalmente gratuito: uma análise sobre a formação continuada em Guarulhos/SP (2017-2020)	Edvaldo dos Reis Oliveira Filho	Universidade Federal de São Paulo
2024	O CIEB e a privatização da formação de professores para o uso de tecnologias	Eliana da Silva Felipe	Universidade Federal do Pará

Fonte: Banco de BDTD, Capes, SciELO, Anfope.  
Elaborado pela autora (2025).

As pesquisas evidenciam a influência do terceiro setor nas políticas públicas educacionais, destacando-o como espaço de poder e de disputas na elaboração de documentos nacionais, especialmente no que se refere ao processo de implementação dos currículos municipais pós-BNCC. Nesse sentido, organizou-se a subseção a seguir para a análise das pesquisas selecionadas.

### 3.2.2.1 Luta por hegemonia nas políticas educacionais brasileiras

O processo de elaboração de uma política pública educacional não ocorre de forma pacífica, há disputas, contradições e jogos de poder entre dois grupos, denominados, nesta tese, de hegemônico e contra-hegemônico. O primeiro grupo, o hegemônico, deriva do termo grego *hēgemonikós*, que significa supremacia, liderança, predominância. Saviani (2024) afirma que a elevação desse conceito à categoria teórica foi uma tarefa realizada por Gramsci. Atualmente, compreende-se como grupo hegemônico o conjunto de indivíduos e/ou grupos vinculados ao empresariado, aos movimentos filantrópicos, ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime).

O segundo grupo, intitulado contra-hegemônico, refere-se à negação da hegemonia vigente, com vistas à sua substituição por outra forma de sociabilidade mais justa e igualitária. Saviani (2024) observa que Gramsci não utilizou esse conceito explicitamente, mas ele foi apropriado por pesquisadores(as) contemporâneos(as) de orientação marxista. Nesse grupo incluem-se sindicatos, movimentos sociais e estudantis, pesquisadores(as), professores(as) e demais sujeitos que defendem uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora, orientada pelas máximas elaborações humanas.

Essas denominações se originam do conceito de aparelho hegemônico, que, de acordo com Carmo e Medeiros (2022, p. 2), “[...] é difuso na obra de Gramsci e está associado ao conceito de hegemonia – aparece pela primeira vez no CC [cadernos carcerários] 1, 44 e desde os cadernos pré-carcerários são introduzidos os primeiros significados para o termo”.

Nos Cadernos do Cárcere, Gramsci (2024) define hegemonia como um conjunto de funções de domínio e direção exercidas por uma classe exerce sobre as demais. É composta por duas dimensões, a função de domínio e a função de direção, desta última propriamente hegemônica, manifestando-se em todos os espaços sociais e culturais da sociedade. A partir dessa concepção, pode-se compreender a hegemonia do empresariado na formação de professores(as), cujo propósito é fazer com que essa massa de trabalhadores(as) propague o discurso dominante em sala de aula.

Mochcovitch (1988, p. 37) aponta que, embora haja uma coercitividade entre grupos distintos, é preciso que o(a) proletariado(a) atue a partir das contradições produzidas no discurso hegemônico, a exemplo de agir “[...] sobre o senso comum, popularizando as conquistas filosóficas do marxismo e tendendo a desfazer, no plano das relações sociais de dominação e da distribuição da cultura”.

Essa compreensão auxilia na passagem do senso comum ao bom senso, especialmente na análise dos fenômenos circunscritos às políticas educacionais e à formação dos(as) professores(as) e alunos(as). Para que tal passagem ocorra, são válidas as contribuições de Kosik (1976, p. 24), ao esclarecer que “[...] a destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade”. Desse modo, é necessário superar as percepções imediatas e aparentes do fenômeno, a fim de captar as contradições do capital e as múltiplas determinações ontológicas do real.

Nessa conjuntura, a educação tende a tornar-se “[...] uma ferramenta de perpetuação das desigualdades e do controle da classe dominante sobre o conhecimento e o poder, enfatizando a necessidade de se reconhecer a interligação entre educação e estrutura social” (Tavares; Toledo, 2023, p. 101). Essa constatação permite identificar as concepções dos grupos dominantes, aqui definidos como APH.

As pesquisas de Santos e Pereira (2016), Geraldo (2017) e Carmo e Medeiros (2022) revelam que os APH agem diretamente nas discussões e formulações de documentos nacionais e municipais, por vezes, utilizam discursos hegemônicos sedutores, como ‘canto das sereias’ que atraem governantes e entidades nacionais. Entretanto, por trás dessas narrativas, encontram-se intenções voltadas à formação de professores(as) gerencialistas, conforme denomina Pereira (2019).

Para a autora, “[...] o gerenciamento docente considera o professor no limite da descaracterização do seu trabalho por meio da expropriação do seu conhecimento”, buscando formar professores(as) alinhados(as) às habilidades e competências preconizadas na BNCC, como o domínio das tecnologias e das habilidades socioemocionais, aspectos que se tornaram “[...] a questão central do trabalho docente” (Pereira, 2019, p. 127).

Com base nessas análises, identificam-se dois grupos de APH recorrentes nas pesquisas selecionadas: o Movimento Todos pela Educação (TPE), vinculado ao Movimento pela Base, e a Fundação Lemann (FL).

Destaca-se que o TPE atua de forma abrangente nas discussões educacionais, por meio de uma agenda que engloba infraestrutura, formação, financiamento, gestão, entre outras dimensões da política educacional. Já a FL concentra-se na educação pública e na formação de lideranças, alinhadas aos projetos articulados em dois polos, quais sejam, a formação docente e a gestão educacional. Com o intuito de aprofundar a compreensão da atuação desses APH, a discussão a seguir está organizada em dois momentos analíticos, na expectativa de abordar separadamente cada uma dessas instituições.

### 3.2.2.2 “Educação Já”: Uma agenda suprapartidária do Movimento Todos pela Educação

Entre os APH, destaca-se o Movimento TPE, sendo:

[...] convocado em 2006 pela financeira Itaú Unibanco Participações S.A. em parceria com empresários do país. Em 2014 o TPE tornou-se uma organização social sem fins lucrativos e constituiu-se atualmente como uma rede política que envolve intelectuais, empresas públicas e privadas, cujos interesses heterogêneos se articulam em torno da intervenção na educação (Bernardi; Uczak; Rossi, 2018, p. 115).

O TPE que se autodefine como uma “[...] organização independente que faz *advocacy* pela Educação Básica no Brasil. Nosso foco é atuar para que o poder público formule e implemente políticas públicas educacionais de maneira mais efetiva”<sup>29</sup> (Todos Pela Educação, 2018, s.p.). Percebe-se, entretanto, que sua atuação junto aos órgãos governamentais e aos movimentos privatistas é intensa e estratégica no campo educacional.

Entre suas principais ações, destaca-se o programa “Educação Já!”, cujas intencionalidades estão alinhadas à BNCC, desde sua elaboração até o detalhamento do plano político que inclui proposições e estimativas orçamentárias para o Sistema Nacional de Educação (SNE) e a cooperação federativa, com ênfase no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e na iniciativa “Profissão Professor” (Todos pela Educação, 2018).

A proposta “Educação Já!” foi elaborada pelo TPE, em parceria com o MEC e entidades empresariais<sup>30</sup>. O objetivo declarado é “[...] contribuir para que os próximos governantes implementem um conjunto de medidas que sejam capazes de promover um salto de qualidade na educação básica brasileira” (Todos pela Educação, 2018, p. 5), em consonância com “[...] o que foi proposto na ‘Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável’”, especialmente no ODS 4 – Educação de Qualidade (Todos pela Educação, 2018, p. 32).

<sup>29</sup> Vide em: <https://todospelaeducacao.org.br/sobre/>

<sup>30</sup> A título de exemplo, destacam-se as seguintes instituições e iniciativas parceiras: Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais – FGV, Conectando Saberes, D3e - Dados para um Debate Democrático na Educação, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Itaú Social, Movimento Colabora Educação, Movimento Pela Base, Movimento Profissão Docente, *Transformative Learning Technologies Lab* (Todos Pela Educação, 2022).

Apresentada como uma proposta suprapartidária, a “Educação Já!” estabeleceu sete temáticas prioritárias para a Educação Básica, a serem efetivadas entre 2019 e 2022: a) reestruturação das regras de governança e melhoria da gestão das redes; b) financiamento mais redistributivo e indutor de qualidade; c) efetivação da BNCC em todas as redes de ensino; d) profissionalização da carreira e formação docente; e) primeira infância como agenda intersetorial; f) alfabetização em regime de colaboração; g) nova proposta de escola para o Ensino Médio (Todos pela Educação, 2018). Tais temáticas são explicitadas na Figura 03.

**Figura 03** - Agenda para o Brasil: “Educação Já!” - Movimento Todos pela Educação



Fonte: Imagem extraída do Todos pela Educação (2021, n.p.).

Salienta-se que, anualmente, essa proposta apresentava relatórios com os principais destaques considerados positivos e negativos, além de indicar os próximos passos de articulação entre os movimentos empresariais e os órgãos públicos necessários à concretização da iniciativa “Educação Já!” e, conseqüentemente, ao alcance do ODS4.

Ao final da primeira agenda, prevista até 2022, o TPE lançou um novo conjunto de recomendações, composto por dez medidas estruturais, que compõem a nova agenda sistêmica da proposta “Educação Já!”, prevista para o período de 2023 a 2032. Essa segunda fase tem como finalidade projetar políticas educacionais em âmbito nacional, federal, estadual e municipal, articuladas ao contexto educacional brasileiro. As dez medidas que compõem essa agenda suprapartidária estão apresentadas na Figura 04:

**Figura 04** - Agenda para o Brasil: “Educação Já!” - Movimento Todos pela Educação



Fonte: Imagem extraída do Todos pela Educação (2024, n.p.).

O primeiro eixo, denominado “viabilizadores de avanços em escala”, elenca medidas que criam condições para o avanço das demais políticas e são consideradas fundamentais para alavancar mudanças em todo o território nacional. O segundo eixo de propostas, denominado “fatores escolares essenciais”, contempla medidas educacionais que têm grande impacto na melhoria do aprendizado dos estudantes e são transversais a todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Já no terceiro eixo, denominado “caminhos específicos por ciclo”, apresentam-se caminhos de políticas para alguns dos ciclos da Educação: a Primeira Infância, a Alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Todos pela Educação, 2022, p. 21).

Ao considerar o TPE como um APH no campo educacional, compreende-se que sua proposta “Educação Já!” promove uma doutrinação de caráter obscurantista, na medida em que, sob o discurso da ‘neutralidade técnica’, naturaliza valores neoliberais como a meritocracia, a competitividade e a privatização, com o propósito de moldar sujeitos adaptáveis às demandas do mercado. Tal postura é considerada obscurantista por negar o caráter ideológico das políticas educacionais, e ao impedir o debate democrático acerca dos fins e do funcionamento da Educação (Flach; Lima, 2023).

A partir dessa constatação, evidencia-se o protagonismo da FL em duas frentes principais: a educação pública e a formação de lideranças nos estados e municípios brasileiros. Flach e Lima (2023) destacam que, nessa nova agenda, é notória a atuação de diferentes agentes privados e articuladores estratégicos,

como o Consed e a Undime, que, por meio das secretarias estaduais e municipais, intervêm na estrutura educacional e direcionam as formações continuadas voltadas a professores(as) e “gestores(as)” das escolas públicas.

Essa organização torna-se evidente no sítio eletrônico<sup>31</sup> do Movimento pela Base Nacional Comum, que demonstra preocupação constante em monitorar a implementação da BNCC. Curiosamente, esse espaço apresenta informações dos próprios canais oficiais da SEED e da SEDUC no estado do Paraná.

Uma breve investigação sobre o referido estado revelou que, de acordo com o documento, todos os 395 municípios do estado do Paraná já tinham seus currículos alinhados à BNCC, evidencia-se que o Paraná foi um dos primeiros estados a realizar tal adequação, resultado direto das relações políticas entre partidos e movimentos empresariais. Face ao exposto, indaga-se: Como a Fundação Lemann concebe e articula a formação continuada nos estados brasileiros? Para buscar respostas a essa questão, apresenta-se a próxima subseção.

### 3.2.2.3 A formação de professores(as) e “gestores(as)” na perspectiva da Fundação Lemann

A FL foi criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, que defende a educação sob a perspectiva do mercado, concebendo-a como mola propulsora do desenvolvimento econômico e global.

**Nossa história:** Há 15 anos, trabalhamos por uma **educação pública** de qualidade para todos e apoiamos pessoas e organizações que dedicam suas vidas a solucionar os principais desafios sociais do Brasil. Somos uma **organização familiar**, sem fins lucrativos, e **atuamos** sempre em **parceria com Governos e outras entidades da sociedade civil**, de maneira plural, inclusiva e buscando caminhos que funcionam na escala dos desafios do Brasil. **Missão:** Colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e **formar líderes** que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade. **Visão:** Um Brasil justo e avançado, onde todos têm a oportunidade de ampliar o seu potencial para fazer escolhas e criar impacto positivo no mundo (Fundação Lemann, 2018, s.p., grifo nosso).

---

<sup>31</sup> Vide em: <https://todospelaeducacao.org.br/>

Como já mencionado, a atuação da FL ocorre em duas frentes - a educação pública e a formação de lideranças. Nesta subseção, atenção centra-se na formação de lideranças, desenvolvida por meio dos programas: Líderes de Gestão Pública, Líderes da Aprendizagem, *Trainee* de Gestão Pública, Seleção Customizada, Projeto Ubuntu e o Programa de Residência em Gestão Pública. Esses projetos têm como força motriz a própria FL e suas organizações sociais parceiras, entre as quais se destacam o Vetor Brasil e o Instituto Gesto, responsáveis pela organização, monitoramento e acompanhamento dos programas em âmbito nacional, estadual e municipal.

Destaca-se que o Vetor Brasil “[...] trata-se de uma organização social que teve origem como um tipo de filial ou *startup* que recebeu investimento financeiro e apoio técnico da Fundação Lemann” (Farias; Cariello, 2024, p. 131). O Instituto Gesto, por sua vez, também é uma criação de membros da Lemann *Fellows*, cujo principal Programa é o Formar, voltado à formação de profissionais da educação (professores(as) e “gestores(as)”), com foco na implementação da BNCC. Ademais, a FL ressalta que, para a:

[...] implementação de políticas educacionais alinhadas aos direitos de aprendizagem estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é preciso uma rede de gestores públicos engajados e preparados para liderar os processos nas redes de ensino. Por isso, a Fundação Lemann e o Vetor Brasil se uniram em uma parceria para a realização do “Programa Líderes da Aprendizagem – Construindo Políticas Educacionais Coerentes”, em resposta à demanda de qualificação de gestores públicos. Durante cinco meses, o programa vai oferecer um tripé de apoio ao desenvolvimento dos profissionais que fazem a educação no país, aliando: 1. formação técnica, 2. programa de tutoria especializada e 3. ferramentas práticas (Fundação Lemann, 2022, s.p.).

Esse programa contou com o apoio coletivo do Movimento pela Base, sob a coordenação do Movimento TPE. A finalidade do projeto Líderes da Aprendizagem foi formar “gestores(as)” em um período de apenas cinco meses, voltado à estruturação e implementação da BNCC nos currículos das redes federal e estaduais.

Além dessa iniciativa, menciona-se também o material “Guia para gestores: orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos”, coordenado pelo Movimento pela Base e articulado ao Programa

de Liderança, da FL. Esse Guia<sup>32</sup> tem como objetivo orientar a formação de líderes educacionais para implementação da BNCC.

Querido gestor, a partir de 2020 os professores devem começar a ser formados para o trabalho com os novos referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Você terá um papel fundamental: é o responsável por liderar a revisão do Projeto Pedagógico (PPP ou PP) e a formação continuada dos professores na escola, duas ações imprescindíveis para que os novos currículos cheguem às salas de aula e apoiem cada dia mais professores e alunos (Brasil, 2019d, p. 2).

O Guia elenca aspectos direcionados ao PPP das instituições escolares, a partir da narrativa expressa pela BNCC, qual seja, o desenvolvimento das competências nos(as) estudantes. Essa constitui apenas uma das ações articuladas entre os APH - FL, Movimento pela Base e Movimento TPE - no sentido de modo que estes repliquem, no contexto educacional, a narrativa da chamada “educação de qualidade”.

Nessa direção, aponta que “[...] além do Guia, o Movimento pela Base Nacional Comum também participou da produção de outros materiais para apoiar gestores escolares no processo de revisão dos projetos pedagógicos. Isso denota a interferência direta dos agentes privados [...]” (Flach; Lima, 2023, p. 12). Posto isso, compreende-se que tais propostas interferem “[...] diretamente na autonomia das escolas e cria um padrão nos processos gestionários sem considerar as especificidades de cada comunidade escolar” (*Ibidem*, p. 12).

Os projetos supracitados estão alicerçados em uma perspectiva gerencialista de gestão, que descaracteriza e deteriora a gestão democrática, ao sustentar a ideia neoliberal de que o setor público é ineficiente e de que o mercado deve servir como referência de qualidade. Infelizmente, a gestão gerencial vem se consolidando como modelo predominante nas escolas públicas (Peroni; Caetano; De Lima, 2017), amparada em uma formação liofilizada<sup>33</sup> conceito defendido por Antunes (2017).

---

<sup>32</sup> Os(as) “gestores(as)” das escolas receberam orientações para a formação continuada e revisão do PPP à luz dos novos currículos, documento elaborado pela Undime, pelo Consed, pelo MEC, com apoio técnico do Movimento pela Base. A versão destinada à Educação Infantil contou ainda com a revisão técnica da especialista Beatriz Ferraz.

<sup>33</sup> “Como a liofilização, expressão utilizada por Juan J. Castillo, não é um termo das Ciências Sociais, cabe aqui uma explicação rápida: na Química, liofilizar significa, em um processo de temperatura baixa, secar as substâncias vivas. O leite em pó é um leite liofilizado. Nos referimos, portanto, aqui, à secagem da substância viva que, na empresa, é o trabalho vivo, que produz coisas úteis, riqueza material e valor, e que contraditoriamente se reduz no capitalismo” (Antunes, 2017, p. 7).

Diante desses ataques à formação docente e à gestão democrática da educação, destaca os diversos documentos recentes direcionados à idealização da formação de professores(as), elaborados em conformidade com o discurso dos grupos hegemônicos – aspecto que será aprofundado no terceiro tema analítico.

### 3.2.3 Formação docente: políticas e currículos

O tema analítico “Formação docente: políticas e currículos” foi identificado em vinte e nove (29) produções científicas, as quais tratam sobre a formação continuada de professores(as) da Educação Infantil sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Desse modo, apresenta-se as pesquisas que compõem esse conjunto no Quadro 08.

**Quadro 08 – Trabalhos científicos selecionados**

Ano	Título	Autor (a)	IES
2016	A história da produção do currículo de educação infantil no município de Londrina: possibilidades e desafios das DCNEI de 2009	Rosane Aparecida Belieiro Malvezzi	Universidade Norte do Paraná (Unopar)
2017	A formação <i>stricto sensu</i> como política de formação continuada de professores da educação básica	Dayse Kelly Barreiros de Oliveira	Universidade de Brasília
2017	A importância da formação política dos docentes da educação infantil para a compreensão das políticas públicas	Rosana Ribeiro	Universidade Federal Fluminense
2017	As dimensões da carreira docente e a formação de professores da educação infantil	Solange Cardoso	Universidade de Brasília
2017	Avanços e entraves na formação dos profissionais de educação infantil pós LDBEN 9394/1996: reflexões sobre uma realidade	Ana Paula Lima da Silva	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
2017	Formação e valorização docente: em discussão o PNE (2014-2024)	Cláudia Lino Piccinini	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2017	Os desafios da formação de professores no atual contexto econômico, político e social brasileiro	Gisele Masson Valéria Marcondes Brasil	Universidade Estadual de Maringá
2017	Planos de Educação e a formação de professores: novas perspectivas de interfaces entre sujeitos, saberes e práticas para a construção de diretrizes e bases curriculares	Janaina Souza Damasceno Wladimir Barbosa da Silva Veronica Vilella Goulart	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2019	A formação em contexto na Educação Infantil da rede municipal de Goiânia: em busca da práxis	Luciene Batista Denise Silva Araújo	Universidade Federal de Goiás

2019	BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências	Ângela Cristina Alves Albino Andréia Ferreira da Silva	Universidade Federal da Paraíba
2019	Educação infantil e formação de professores: relações e contradições entre trabalho, formação e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ivone Garcia Barbosa	Universidade Federal de Goiás
2019	Formação docente: concepções em disputa	Inácia Roselli de Queiroz Farias; Melânia Mendonça Rodrigues	Universidade Federal de Campina Grande
2019	Neoconservadorismo e neoliberalismo nas reformas curriculares e o sentido do trabalho e da formação docente: questionamentos e apontamentos conjunturais	Deise Ramos da Rocha	Universidade Federal de Pelotas
2019	Políticas públicas para a educação infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na rede municipal de ensino de Londrina – PR	Ludmila Dimitrovicht	Universidade Estadual de Londrina
2019	Professores que fazem mestrado e permanecem no magistério da Educação Básica: motivações e objetivos	Lorena Forti	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
2019	Resistência e formação de professores: contra os notórios saberes e o <i>homeschooling</i>	Ana Claudia Ferreira Rosa; Maria Helena de Lima Aood; Gabriela Milenka Arraya Villarreal	Universidade Federal do Pará
2021	A implementação da BNCC na percepção das professoras da pré-escola	Marta de Moura Nunes Dias	Universidade Federal do Paraná
2021	Finalidades da formação de professores para Educação Infantil	Lívia de Oliveira Teixeira Dias Carvalho	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
2022	A formação de professores, a hegemonia discursiva e resistências possíveis	Margareth Fadanelli Simionado; Márcia de Souza Hobold	Universidade Federal de Santa Catarina
2022	BNCC e BNC-Formação continuada de professores: Reflexões necessárias	Daniela Neto Oliveira Peixer; Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva	Instituto Federal Catarinense
2022	BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva	Priscilla de Andrade Silva Ximenes; Geovana Ferreira Melo	Universidade Federal de Catalão
2022	Contradições da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil acerca do conhecimento artístico em interface com a formação continuada de professores/as	Poliana Hreczynski Ribeiro	Universidade Estadual de Maringá
2022	Formação continuada para professoras de Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: desafios e potencialidades	Elvenice Tatiana Zoia	Universidade Estadual de Maringá
2022	O processo de formação continuada para atuação na Educação Infantil: desafios contemporâneos	Vivian Leite Pereira Montanher; Marta Regina Furlan de Oliveira	Universidade Estadual de Londrina

2023	A política nacional de formação continuada de professores em debate (2004-2020): por um subsistema nacional de formação e valorização dos profissionais da Educação Básica	Gisele Masson Andreia Migon Zane	Universidade Estadual de Maringá
2023	Formação continuada para professores de Educação Infantil: potencialidades e desafios	Elvenice Tatiana Zoia Heloisa Toshie Irie Saito	Universidade Estadual de Maringá
2023	Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação	Vanderlei José Valim Vieira Filho; Fábio Peres Gonçalves	Universidade Federal de Santa Catarina
2023	O currículo na organização do ensino das professoras da Educação Infantil	Deborah Miranda Alvares	Universidade Federal de São Carlos
2024	BNC – Formação Continuada: saberes e competências para o professor da Educação Básica no Brasil – considerações iniciais	Rodrigo Ramos Magno; Amanda Elissa Machado das Neves; Michele Borges de Souza	Universidade Federal do Pará

Fonte: Banco de BDTD, Capes, SciELO, ANPEd e Anfope.  
Elaborado pela autora (2025).

A leitura e a análise dos trabalhos permitiram constatar a recorrência de diálogos sobre a (des)valorização docente no contexto brasileiro, bem como os embates e as lutas sociais em torno do processo de valorização da categoria. Nesse sentido, buscou-se desvelar os documentos nacionais referentes à formação docente, os quais são analisados nas subseções a seguir.

### 3.2.3.1 Diretrizes curriculares

Defende-se que as Diretrizes Curriculares para a formação de professores(as) não se encontram dissociadas dos currículos direcionados aos(às) alunos(as). Há, portanto, uma relação intrínseca entre esses dois documentos, tanto em sua organização e estruturação, quanto em implementação no contexto educacional.

Essa interdependência reflete-se na própria organização do trabalho educativo, o que remete à categoria de trabalho, ocasião que se recorre a Marx (2017, p. 261).

[...] atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso -, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais.

As ações sociais e culturais produzidas ao longo da história do gênero humano são direcionadas por um propósito específico: atender às necessidades humanas, ao mesmo tempo em que criam novas demandas e utilizam objetos para satisfazer as necessidades cotidianas. Dessa forma, os sujeitos constroem um mundo no qual interagem, organizam-se, apropriam-se e materializam tais objetos, tanto de maneira individual quanto coletiva.

Para compreender esse processo, é preciso refletir sobre a natureza da educação escolar, que, corresponde ao “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13). Diante disso, a formação docente se entrelaça ao trabalho educativo direcionado aos(as) alunos(as), uma vez que a formação sempre esteve e continua orientada pela intenção de formar um tipo de ser humano conforme as múltiplas determinações vigentes em cada momento histórico em sociedade.

Nesse contexto, a análise voltou-se à formação continuada desenvolvida ao longo das décadas, especialmente após a promulgação da LDB, n.º 9.394 de 1996, que esclarece, em sua base legal, o desenvolvimento de programas e políticas voltadas à formação continuada dos(as) professores(as) brasileiros(as).

A primeira diretriz curricular específica para a formação continuada de docentes não foi formalizada na década de 1990, mas a LDB e as Diretrizes subsequentes do CNE consolidaram as bases para a formação de professores(as). No entanto, esse período foi marcado pela precariedade da formação inicial, já que “em 1996, 77,260 professores tinham o Fundamental incompleto e 57.666 o Fundamental completo” (Oliveira; Leiro, 2019, p. 5).

Diante desse panorama, foram elaborados programas especiais e emergenciais de formação para atender às normativas do Título VI - “Dos Profissionais da Educação”, que abrange os artigos 61 a 67 da LDB. Ressalta-se, especialmente, o Art. 62, que vai ao encontro do objeto deste estudo:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE

[...]

**§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.**

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado.

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação.

§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que ocorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos.

§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa (Brasil, 1996, s.p., grifo nosso).

Com os artigos supracitados, observam-se três aspectos centrais: a ênfase na formação em nível superior para atuar na Educação Básica; a possibilidade do notório saber, implementada pela Lei n.º 13.415 de 2017c, após aprovação da BNCC; e, por fim, os currículos da formação docente, cuja estrutura tem como alicerce formativo a base nacional comum. Nesse bojo, a afirmação de Oliveira e Leiro (2019, p. 2) é essencial, “[...] a formação docente, na contemporaneidade, representa um dos grandes desafios enfrentados pela gestão deste país”. Com a finalidade de elucidar os principais aspectos formativos, organizou-se o Quadro 09,

que apresenta as diretrizes docentes destinadas à formação continuada, suas respectivas revogações e os currículos destinados à Educação Infantil:

**Quadro 09** - As políticas educacionais/curriculares para a formação continuada docente e discente da Educação Infantil

Ano	Diretrizes Docentes	Revogação	Currículo - Educação Infantil	
1990 1999	----	----	Nacional	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ( <b>RCNEI</b> )
			Estadual	Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná ( <b>CBEP</b> )
			Municipal	Conforme a localidade do município.
2000	----	----	Nacional	<b>RCNEI</b>  Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil ( <b>PCN</b> )  Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ( <b>DCNEI</b> )
			Estadual	<b>CBEP</b>
			Municipal	Conforme a localidade do município.
2015	Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015b - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	Revogada pela Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024	Nacional	<b>RCNEI</b>  <b>PCN</b>  <b>DCNEI</b>
			Estadual	<b>CBEP</b>  Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico
			Municipal	Conforme a

	<b>Presidente do CNE:</b> Gilberto Gonçalves Garcia			localidade do município.
2017	Resolução CNE/CP n.º 1, de 9 de agosto de 2017b - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015b, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada	Revogada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024	Nacional	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Infantil e Ensino Fundamental
			Estadual	<b>CBEP</b>  Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico
			Municipal	Conforme a localidade do município, ainda não haviam atendido plenamente à BNCC, pois o prazo para sua implementação era de três anos.
	<b>Presidente do CNE:</b> Eduardo Deschamps			
2018	Resolução CNE/CP n.º 3, de 3 de outubro de 2018c - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015b, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	Revogada pela Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024	Nacional	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio.
			Estadual	Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações
			Municipal	Conforme a localidade do município, ainda não haviam atendido plenamente à BNCC, pois o prazo para sua implementação era de três anos.
	<b>Presidente do CNE:</b> Gilberto Gonçalves Garcia			
2020	Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020b - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação	Revogada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de	Nacional	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Infantil;

	Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).	2024		Ensino Fundamental e Ensino Médio.
	<b>Presidente do CNE:</b> Maria Helena Guimarães De Castro		Estadual	Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações
			Municipal	Conforme a localidade do município. Alguns municípios estudados nesta tese têm seus currículos adequados à BNCC. Outros abordam o conteúdo previsto da BNCC no PPP.
2024	Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024a - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).		Nacional	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio.
	<b>Presidente do CNE:</b> Luiz Roberto Liza Curi		Estadual	Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações
		Municipal	Conforme a localidade do município. Alguns municípios, estudados nesta tese têm seus currículos adequados à BNCC. Outros abordam o conteúdo previsto da BNCC no PPP.	

Fonte: Políticas curriculares para a Educação Infantil.  
Elaborado pela autora (2024).

Diante do Quadro 09, questiona-se: a formação continuada de professores(as) da Educação Infantil foi negligenciada entre os anos de 1990 e 2015, uma vez que as diretrizes desse período abordavam prioritariamente apenas a formação inicial? Essa problemática evidencia a falta de clareza conceitual sobre a

formação continuada, frequentemente tratada apenas como pano de fundo da formação inicial, além da ausência de articulação entre ambas, dimensões essenciais à constituição da identidade docente (Barbosa, 2019; Malvezzi, 2016; Rocha, 2019). No contexto educacional brasileiro, diversas políticas e programas têm moldado a formação docente e o cenário da Educação Básica nas últimas décadas. Um marco significativo foi a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999, que estabeleceu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal”. Essas diretrizes possibilitaram a emergência de programas como o Proformação e o Programa de Capacitação de Professores (Procap), entre outros, elaborados a fim de atender às exigências da LDB (Silva, 2018).

Além desses programas, destacam-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), vigente de 1997 a 2006. Posteriormente, houve a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de 2006-2020. Mais recentemente, o novo Fundeb (2021-2030), instituído pela Emenda Constitucional n.º 108/2020a, manteve o compromisso financeiro e a valorização profissional, embora autores(as) como Masson e Brasil (2017) e Oliveira e Leiro (2019) apontem uma tendência de realocação de recursos públicos para organizações privadas.

Face ao exposto, essas políticas se fizeram presentes na formação dos(as) professores(as), conforme demonstra o relato da Participante Camélia<sup>34</sup>:

No final da década de 90, em 1999, o governo federal ofereceu “PCNs em ação”, considero essa, então, a primeira formação continuada pública no município de [...]. Participei no município como formadora da Educação Infantil, no qual estudamos os Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil, foram dois anos de formação. Em seguida, em 2001 aconteceu o PRAFA, Programa de Formação de Alfabetizadores, ocasião que participei como formadora. Nos anos seguintes, já em 2009, [...] foi oferecido pelo Governo Federal a Formação Pró-Letramento [...] para professores do 1º ao 5º ano, alfabetização e Linguagem e Matemática [...]. Todos os professores da Rede Municipal foram incluídos nessa formação, participei como cursista. Em 2013, foi oferecido também pelo Governo Federal o

---

<sup>34</sup> A fim de assegurar o sigilo dos(as) participantes, foram adotados pseudônimos inspirados em flores, escolhidos de forma aleatória, sem quaisquer características pessoais e/ou posicionamentos das falas.

PNAC para os professores do 1º ao 3º ano. Nesse período eu atuava também no Ensino Fundamental e participei como cursista. Um detalhe diferente dessa formação é que esses cursistas recebiam uma bolsa no valor de R\$200,00 (Camélia, 2023).

Em síntese, a formação continuada mantém-se vinculada ao currículo dos(as) alunos(as), com a finalidade de atender às exigências das políticas curriculares brasileiras, o que reflete uma adaptação contínua às necessidades sociais e às determinações legais. Nesse sentido, Oliveira e Leiro (2019, p. 8) contribuem para a compreensão desse processo ao afirmarem que “[...] a partir da segunda metade dos anos 2000, iniciou-se um reposicionamento do papel do Estado no direcionamento das políticas de FPEB no Brasil”.

Com base no discurso da participante Camélia, observa-se a função diretiva do governo federal na condução de programas e concessão de bolsas vinculadas à formação docente. Ou seja, há “[...] um papel mais ativo e condutor do governo federal, na tentativa de promover a articulação das ações desenvolvidas, notadamente daquelas realizadas pelas instituições públicas e entre os demais entes da federação” (Oliveira; Leiro, 2019, p. 8).

Destaca-se que, à época, os currículos nacionais orientavam-se pelo RCNEI, nos PCN e nas DCNEI. Nesse contexto, válidas são as palavras de Arce (2013, p. 14, grifo nosso) ao mencionar a contradição presente no RCNEI:

A presença desse ambiente negativo ao ato de ensinar presente na educação de crianças menores de seis anos. Analisar-se-ão as concepções de criança, professor e conhecimento, presentes em tal Referencial, que passou a vigorar no ano de 1998. Esse documento como objetivo **instrumentalizar os educadores de creches e pré-escolas a realizarem seu trabalho educativo junto às crianças**, buscando a integração entre o educar e o cuidar. Objetiva-se desenvolver plenamente as identidades das crianças atendidas e a formação de cidadão, além de se propor a contribuir para a socialização e o aprendizado de conhecimento da realidade social e cultural.

Reverbera tal afirmação a compreensão de que, no RCNEI, documento curricular de âmbito nacional destinado à Educação Infantil, a função dos(as) professores(as) é concebida de forma instrumentalizada. Ou seja, os(as) docentes são formados(as) e capacitados(as) para exercer o trabalho educativo com foco na criança e no conhecimento explicitado no referencial. Conforme o discurso governamental, a criança é entendida como um ser construído historicamente, que

pensa e sente a partir dos estímulos em ambiente externo. Assim, “[...] uma criança saudável não é aquela que tem o corpo nutrido e limpo, mas aquela que pode utilizar e desenvolver o seu potencial biológico, emocional e cognitivo” (Brasil, 1998, p. 17). A educação, portanto, tem como finalidade acompanhar o processo de desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, o discurso governamental defende que a educação escolar deve respeitar o espontaneísmo infantil, de modo que os processos de ensino e aprendizagem favoreçam o desenvolvimento da criatividade e permitam que as crianças sejam protagonistas na construção do conhecimento, por meio de atividades de criação, significação e ressignificação (Brasil, 1998). Tais concepções ganharam coro em âmbito estadual, especialmente por meio do construtivismo, adotado como alicerce de fundamentação teórica e formativa nas capacitações docentes. Ainda que sob outras perspectivas epistemológicas, tanto a PsiHC quanto a PedHC foram utilizadas como referenciais teóricos em diferentes momentos, configurando um paralelismo entre duas concepções teóricas distintas de formação humana.

Nesse contexto, foram elaborados o “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (CBEP) e as “Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões”, voltadas à organização do trabalho pedagógico. No que tange à aprovação do currículo estadual pela Deliberação n.º 025/90b, esta conferiu ênfase aos estabelecimentos públicos estaduais e municipais, a fim de que adotassem a proposta.

Já as instituições particulares tinham liberdade para optar pela adesão (Paraná, 1990b). Cumpre esclarecer que o documento foi construído em meio a dificuldades e contradições legislativas, marcadas pela alternância de governos no Paraná - Roberto Requião de Mello e Silva (MDB, 1995-1999; 2003-2011) e Carlos Alberto Richa (PSDB, 2011-2014; 2015-2018).

Esclarece-se que vários aspectos estiveram presentes na possível tentativa de implementação do documento, sendo que os(as) professores(as) “empenharam-se em apresentar uma leitura histórica, desvinculada do horizonte burguês ao qual o saber escolar foi produzido” (Tonidandel, 2014, p. 170). Havia falta de clareza em termos de conteúdos atinentes ao currículo, além da inexistência entre os programas extracurriculares com as propostas da SEED, sendo que “esta pasta desobrigou-se do compromisso de implementar o CBEP” (*Ibidem*, p. 170). Pontua-se ainda que o

CBEP contemplava apenas a pré-escola, sem incluir discussões sobre as creches, o que explica pelo fato de estas não serem consideradas obrigatórias à época<sup>35</sup>.

Por mais que o currículo paranaense apresentasse contradições, defendia explicitamente uma educação humanizadora voltada à classe trabalhadora, conforme preconiza a PedHC. Todavia, em termos de materialidade, tal proposta não se concretizou na prática (Alvares, 2023). Houve, contudo, um movimento de resistência de pesquisadores(as) paranaenses, expresso na elaboração das “Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões”, desenvolvidas por especialistas pedagógicos(as) da SEED/Paraná, em parceria com professores(as) doutores(as) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e representantes de trinta e dois Núcleos Regionais de Educação.

Conforme a perspectiva governamental, o objetivo do documento era favorecer reflexões sobre as propostas pedagógicas para a Educação Infantil (Paraná, 2015). Apesar desse discurso de “facilitação”, o texto é fundamental, pois defende que “[...] o processo de humanização ocorre a partir da apropriação das especificidades humanas, além de mobilizar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores” (Ribeiro *et al.*; 2023, *s.p.*). Além dessa defesa, o documento enfatiza que o currículo na Educação Infantil deve “ser dinâmico e vivo” (Paraná, 2015), fundamentando-se nas contribuições do conhecimento científico articuladas ao desenvolvimento infantil.

Destaca-se que esse documento é anterior à BNCC e ao Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações para a Educação Infantil. Contudo, com a homologação da Base, esses referenciais curriculares paranaenses foram abandonados, cederam espaço ao discurso hegemônico empresarial centrado nas competências e habilidades, desde a Educação Infantil, aspecto evidenciado nos trabalhos de Albino e Silva (2019), Dimitrovicht (2019), Magno, Neves e Souza (2024) e Rocha (2019). A BNCC, homologada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em 2017, apresenta as habilidades e competências requeridas aos(as) docentes, cujas implicações políticas e pedagógicas serão discutidas na próxima subseção.

---

<sup>35</sup> As leis federais n.º 11.114 de 2005, n.º 11.274 de 2006 e n.º 12.796 de 2013a determinam a obrigatoriedade de matrícula de crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil. Além disso, estabelecem que as crianças que completam seis anos até o mês de março devem ser matriculadas no Ensino Fundamental, cuja duração foi ampliada para nove anos.

### 3.2.3.2 Da aparência à essência: a BNCC e a BNC-Formação Continuada

A BNCC afirma ser um documento alinhado à Agenda 2030 e sustentado pelo ODS4. Contudo, constata-se que sua concepção já estava prevista muito antes da Agenda 2030, sendo almejada desde a Constituição Federal (CF) de 1988; na LDB – Lei n.º 9.394/96; e pelas metas do II Plano Nacional de Educação Básica (PNE), instituída pela Lei n.º 13.005 de 2014, com vigência para o período de (2014-2024). Esclarece-se que a Base mantém as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) como referência para todas as etapas da Educação Básica. No que tange ao conceito de currículo apresentado nas DCN, o documento afirma que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013b, *s.p.*).

Além desses documentos, destaca-se o II PNE, que estabelece 20 metas para a educação brasileira, sendo que apenas as Metas 1 e 4 são direcionadas para a Educação Infantil, as quais defendem: Além desses documentos, destaca-se o **II Plano Nacional de Educação (PNE)**, que estabelece **20 metas** para a educação brasileira. Dentre elas, apenas as **Metas 1 e 4** são especificamente direcionadas à **Educação Infantil**, as quais defendem:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE

[...]

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, *s.p.*).

No entanto, até o presente momento, nenhuma das metas acima, em especial a meta 1 de atender 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos, foi

integralmente cumprida, seja em relação à creche ou à pré-escola, embora “a pré-escola sendo de matrícula obrigatória nos termos da Emenda Constitucional 59/2009a, ainda faltam cerca de 1,5 milhão de crianças para serem matriculadas nesta etapa de ensino” (Arelaro, 2017, p. 213). Diante desse panorama da Educação Infantil, pode-se afirmar que há ausência da materialização das políticas públicas no atendimento infantil em contexto brasileiro (Ribeiro, 2022), assim como na formação docente para o trabalho com as crianças nas instituições escolares.

Destaca-se que, nos dois primeiros anos após a homologação da BNCC, as diretrizes para a formação docente estavam pautadas na Resolução CNE/CP n.º 02/2015b, que definia as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Tal resolução resultou de um processo de construção coletiva, articulado por movimentos estudantis, associações científicas e acadêmicas, professores(as) e profissionais da educação, que buscavam garantir a organicidade e a qualidade da formação docente (Dourado, 2015). Em síntese, tanto as configurações legais da formação de professores(as) previstas na LDB n.º 9394/96, quanto as diretrizes estabelecidas pela Resolução n.º 02 de 2015b, evidenciam a preocupação em consolidar um trabalho educativo sólido, crítico e alinhado com as demandas contemporâneas (Dourado, 2015).

Contudo, essa resolução passou a correr riscos, a partir de 2018, ocasião em que o MEC, sob a gestão de Mendonça Filho, apresentou a “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP)” (Brasil, 2018b). O documento destacava a BNCC como diretriz central para a formação inicial e continuada dos(as) docentes, além de “abrir oportunidades para abordar desafios existentes e melhorar a qualidade da formação” (Brasil, 2018b, p. 7). Ressalta-se que o discurso pela reconfiguração da formação docente no contexto brasileiro está explícito na própria BNCC, ao afirmar que:

**[...] vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018a, p. 8, grifo nosso).**

Após a homologação da Base, foi organizado um coletivo de profissionais com a finalidade de elaborar a BNCFP:

Os seis profissionais envolvidos nesta tarefa – Maria Alice Carraturi Pereira (Hélade Consultoria em Educação), Guiomar Namó de Mello (Fundação Victor Civita), Bruna Henrique Caruso (SEB/MEC), Fernando Luiz Abrucio (FGV), Catarina Ianni Segatto (Eaesp/CEAPG) e Lara Elena Ramos Simielli (Eaesp/FGV) [...] – registram trajetórias marcadas por atuação na área da administração, da educação à [sic] distância e no setor empresarial e educacional privado (Farias, 2019, p. 161).

Destaca-se que os(as) protagonistas(as) envolvidos(as) na elaboração da proposta podem ser definidos como “[...] reformadores empresariais da educação” (Freitas, 2012, p. 380), isto é, sujeitos que defendem um modelo educacional alinhado aos interesses econômicos dominantes. Essa constatação foi comprovada pela análise da trajetória desses(as) profissionais, cuja formação e atuação priorizam o *lócus* de produção do conhecimento em uma perspectiva capitalista (Ribeiro, 2022). Em consonância, o documento da BNCFP (2018b) traz à tona que a BNCC deverá ser “[...] referência para a formação inicial e continuada dos professores. Abre-se assim uma janela de oportunidade para debater alguns dos entraves e dar qualidade à formação do professor brasileiro” (Brasil, 2018b, p. 7).

A BNCFP foi posteriormente submetida ao CNE para apreciação e aprovação. No entanto, por meio da Portaria CNE/CP n.º 10, de 8 de abril de 2019b, foi solicitada a revisão da proposta e a criação de uma Comissão Bicameral, composta pelo presidente e por membros do CNE, com o propósito de deliberar sobre as diretrizes da formação inicial e continuada dos(as) professores(as) da Educação Básica.

É evidente que, apesar do caráter público do processo, a composição dessa comissão era majoritariamente formada por representantes e especialistas alinhados ao contexto empresarial, o que reforça a presença de interesses privados na definição das políticas nacionais de formação docente.

A publicização da Política Nacional de Formação de Professores se sucedeu em meio a escândalos de corrupção nos altos escalões da gestão pública; retrocessos nas regras de fiscalização do trabalho escravo; greves de professores; acidentes aéreos, entre outros acontecimentos que repercutiram sobre o governo ilegítimo instalado em 2016. A apresentação desta política neste contexto ressoou e se

consolidou, para muitos, como uma cortina de fumaça política, uma aposta de que a importância da temática forneceria uma trégua na pressão social em torno do governo à época (Farias, 2019, p. 159).

Nessa conjuntura, a formação continuada dos(as) professores(as), conforme delineada na Proposta para a BNCFP (2018b), alinha-se à BNCC (2018a) e às DCN (2013b), ao contemplar três competências estruturantes, conforme apresentado na Figura 05:

**Figura 05** - As três dimensões das competências profissionais docentes



Fonte: Brasil, 2018b.

A Matriz de Competências que integra a BNCFP descreve três dimensões fundamentais da competência profissional docente: conhecimento profissional, prática profissional e envolvimento profissional. Cada uma dessas dimensões se desdobra em quatro competências específicas, que orientam a formação e o desenvolvimento dos(as) professores(as). Contudo, observa-se que tais competências estão alinhadas a uma perspectiva que reduz o enfoque nos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos (Albino; Silva, 2019; Peixer; Silva, 2022). Essas dimensões estão ilustradas na Figura 06.

**Figura 06** – As três dimensões das competências docentes

COMPETÊNCIAS GERAIS		
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Brasil, 2018b.

A Matriz de Competências, conforme o discurso governamental, passou a ser exigida dos(as) professores(as) da Educação Básica, evidenciando que sua implementação deveria seguir a lógica dos exames e das avaliações em larga, média e pequena escala, ao orientar, assim, as práticas pedagógicas dos(as) docentes. É oportuno esclarecer que a formação inicial e continuada, foram homologadas de forma distinta. A Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, estabeleceu a BNC-Formação Inicial de Professores (Brasil, 2019c), enquanto a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, definiu a BNC-Formação Continuada de professores(as) da Educação Básica (Brasil, 2020b).

Ambas as resoluções, BNC-Formação Inicial (Brasil, 2019c) e a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020b) foram profundamente influenciadas pela Proposta de BNCFP (Brasil, 2018b), cuja estrutura conceitual e metodológica teve como referência internacional o programa australiano *Victorian Institute of Teaching* (VIT). “Na Austrália, um país federalista como o Brasil, os Estados são os principais

responsáveis pela política educacional, mas o governo federal tem um papel importante na coordenação dessa política” (Brasil, 2019c, p. 12).

Chama atenção o fato de que, a partir desses comparativos, o discurso governamental sustenta uma retórica falaciosa de equivalência entre os dois países, cujas estruturas econômicas e contextos educacionais são profundamente distintos. Conforme o discurso oficial, as “[...] três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da educação básica” (Brasil, 2020b, p. 2) desdobram-se em cinco competências específicas.

A dimensão do Conhecimento Profissional refere-se ao domínio do conteúdo escolar previsto na BNCC e aos saberes didáticos relacionados ao “como ensinar”. Já a Prática Profissional centra-se nos processos de ensino e aprendizagem, com a proposição de um planejamento uniforme para todos(as) os(as) discentes, com vistas a garantir um ambiente padronizado de aprendizagem, avaliação e *feedback*. Por fim, o Engajamento Profissional enfatiza a responsabilização e o gerenciamento docente nas interações com alunos(as), famílias e comunidades (Magno; Neves; Souza, 2024; Peixer; Silva, 2022; Ximenes; Melo, 2022).

Salienta-se que essa política nacional de formação docente emerge de um contexto macroestrutural, fortemente orientado pelas agências multilaterais, que propagam a narrativa de que “[...] novos comportamentos e habilidades são requeridas pela sociedade contemporânea no sentido da inserção competitiva dos países e empresas no mercado internacional globalizado” (Carvalho, 2020, p. 123). Ou seja, a política educacional brasileira atribui aos(as) docentes competências e habilidades homogêneas, voltadas à formação de visam sujeitos resilientes e adaptáveis às demandas do capital global.

Para implementar essa proposta, o documento sugere a criação de um Instituto Nacional dedicado à acreditação e formação de profissionais da educação básica. Esse instituto seria responsável pela formulação de políticas de avaliação, coordenação e monitoramento das competências e certificação de cursos e docentes (Brasil, 2019c; 2020b).

Em relação à Matriz de Competências constitutivas da Base, o documento elenca três dimensões que fazem parte da competência profissional dos professores: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Cada uma dessas

competências se desdobra em quatro competências específicas (Albino; Silva, 2019, p. 148).

Elucida-se que essa proposta reflete o modo como o movimento empresarial tem orquestrado a educação, ao defender um projeto de privatização que se inicia pela formação e pela gestão do setor público. Isso assevera a discussão que o “[...] sujeito empreendedor que deve zelar pelo seu próprio desempenho e desenvolvimento profissional, mesmo que não tenha qualquer segurança e apoio para tal” (Oliveira, 2020, p. 103). Desse modo:

A existência de órgãos de certificação de professores é hoje um fato consumado e não tende a ser alterado no curto prazo. No entanto, o modo como esses órgãos funcionam está certamente aberto ao debate. Por exemplo, a nova prática de certificar programas de formação de professores em termos do cumprimento pontual de uma lista de competências (do tipo discutido acima) é um modo extremamente questionável de operacionalizar a qualidade do ensino. Uma maneira eficaz de definir o “bom ensino” seria apresentar sugestões para que os órgãos de registro e certificação realizem melhor seu trabalho (Connell, 2010, p. 197).

Os institutos previstos nesse modelo assumem o papel de órgãos fiscalizadores voltados à difusão das competências que se almeja desenvolver nos(as) docentes. Infere-se que tal estrutura é resultado da percepção de que os(as) professores(as) representam um obstáculo às reformas educacionais e à reforma do Estado, sobretudo quando oferecerem uma resistência crítica às políticas hegemônicas (Evangelista; Shiroma, 2007; 2019).

Dessa forma, as mudanças ocorridas na formação docente visam ao controle dos corpos e das mentes dos(as) professores(as), convertendo-os(as) em reprodutores do discurso neoliberal engendrado nas competências e habilidades anunciadas pela BNCC (2018a).

É oportuno esclarecer que, embora a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (Brasil, 2015b) e as resoluções BNC-Formação e BNC-Formação Continuada não tenham sido plenamente concretizadas, foram revogadas pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 29 de maio de 2024a. Nesse contexto, torna-se necessário descortinar o processo de formação continuada, para compreender o projeto governamental e privatista de formação dos(as) docentes que está em curso. A professora Helena Costa Lopes de

Freitas<sup>36</sup>, em *live* organizada em 2024 pela Pró-Reitoria de Ensino (PEN), da UEM, intitulada “Implicações da Resolução CNE/CEP n.º 01/2024 no processo de formação de professores”, apontou que essas DCN foram apresentadas pelo CNE de forma impositiva e antidemocrática, ao manter em sua estrutura os determinantes pragmáticos presentes na BNC-Formação.

Diante disso, permanece a defesa pela **revogação de tal documento e pela retomada das DCN n.º 02/2015b**, bem como a efetivação da Base Comum Nacional de formação docente, conforme defendido historicamente pela Anfope.

E se analisarmos as Bases do CNE, todas retomam a concepção dos currículos mínimos que forjou todo o debate em torno do currículo, no final da década 1970 e na década de 1980, no qual a ANFOPE se originou e originou a proposta da Base Comum Nacional (Anfope, 2023, p. 22).

A partir do atual cenário, aguarda-se a homologação de uma nova diretriz curricular docente para a formação continuada, tendo vista a revogação das DCN n.º 02/2020b pelas DCN n.º 04/2024, as quais contemplam apenas a formação inicial. Diante dessa avalanche de políticas voltadas à formação docente centradas em competências e habilidades, observa-se, nas pesquisas selecionadas, a emergência de perspectivas formativas que buscam superar essa realidade. Essas concepções alternativas são apresentadas na subseção a seguir, correspondente ao quarto tema analítico.

#### 3.2.4 Concepções formativas para além da Teoria do Capital Humano

O tema analítico “Concepções formativas para além da Teoria do Capital Humano” reúne quinze (15) produções científicas, as quais abordam os processos e as concepções de formação docente, a partir das experiências dos(as) professores(as), articuladas ao conhecimento científico. Essas produções evidenciam a importância de fundamentos teórico-metodológicos sólidos que sustentem o planejamento sistemático e intencional da formação docente.

---

<sup>36</sup> Helena de Freitas tem um blog com textos que analisam as políticas educacionais brasileiras. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/>

**Quadro 10 – Trabalhos científicos selecionados**

Ano	Título	Autor (a)	IES
2017	A importância da reunião pedagógica para a formação de professores	Laura do Nascimento Fortes; Elita Betania de Andrade Monteiro; Flávia Hévila Martins	Universidade Federal de Juiz de Fora
2017	Concepções de formação continuada de professores da educação básica: um estudo a partir do levantamento das dissertações e teses publicadas a partir de 2003 na Biblioteca Digital do IBICT	Renato Barros de Almeida	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
2019a	A epistemologia da práxis na dimensão política da formação de professores	Priscila Bastos Braga dos Santos	Universidade Federal de São Carlos
2019	A formação em contexto na Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia: em busca da práxis	Luciene Batista; Denise Silva Araújo	Universidade Federal de Goiás
2019	Perfil dos professores que trabalham na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Salvador	Marlene Oliveira dos Santos; Valnivia Castilho Conceição	Universidade Federal da Bahia
2019b	Significados e sentidos atribuídos ao ser professor e à função docente	Quérem Dias de Oliveira Santos	Universidade de Brasília
2020	A concepção das professoras da educação infantil acerca da formação e atuação docente	Gislaine Franco de Moura	Universidade Estadual de Londrina
2020	Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019)	Priscilla de Andrade Silva Ximenes	Universidade Federal de Uberlândia
2020	Percursos formativos do professor de educação infantil	Berenice de Souza Torres	Universidade Católica de São Paulo
2021	Formação Continuada de Professores: uma análise a partir das bases teórico-metodológicas das propostas formativas	Soraya Cunha Couto Vital	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
2022	Concepções de currículo de professores da Educação Básica: O que elas nos apontam sobre a formação docente?	Helce Amanda Moreira; Isabelle Borges; Sabrina Kiffer	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
2022	Multiculturalidad y educación artística en el currículum de educación infantil	Mar Oliver-Barcelól; Maria Ferrer-Ribotll; Mercè Morey-López	Universitat de les Illes Balears
2024	Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de formação continuada de professores da Educação Infantil	Michelly Matos Araujo	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
2024	Entrecruzando formação continuada nas diretrizes	Gerbet Dantas dos Santos; Isabel Maria Sabino de	Universidade Estadual do Ceará

	curriculares nacionais (2002 a 2020) e ANFOPE	Farias	
2024	A Base Comum Nacional como referencial teórico de pesquisa	Lucilia Augusta Lino; Adriana Cabral Pereira de Araújo; Priscila de Souza Costa	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Fonte: Banco de BDTD, Capes, SciELO, ANPEd e Anfope.  
Elaborado pela autora (2025).

Diversas pesquisas conceituam o(a) professor(a) como protagonista do processo educativo, mas, para que essa concepção se efetive, é preciso compreender a formação desses(assas) profissionais a partir de suas experiências, uma vez que tais vivências estão interligadas à forma como percebem e interpretam o mundo. Nesse sentido, os estudos salientam que os(as) docentes precisam tomar consciência de seu papel e assumir o planejamento intencional de suas ações, de modo a potencializar o ensino e a aprendizagem das crianças. Reitera-se, portanto, a importância de investimentos contínuos na formação docente, que propiciem essa consciência crítica e assegurem condições dignas de trabalho e remuneração, que favoreçam aos(às) professores(as) o acesso ao conhecimento historicamente acumulado (Almeida, 2017; Santos, 2019b; Torres, 2001).

Nesse contexto, as associações científicas, como a Anfope e ANPEd, são referências fundamentais na busca pela superação das contradições presentes nas políticas de formação docente. Ainda que a Base Nacional Comum reúna concepções teóricas distintas diversas, sua essência, conforme defendem essas entidades, reside na elaboração coletiva de propostas formativas capazes de promover professores(as) autoconscientes, críticos(as) e comprometidos(as) com sua prática pedagógica socialmente referenciada e transformadora (Farias, 2024; Santos, 2019b; Vital, 2021). A seguir, apresenta-se a base anfopeana, que sintetiza tais princípios formativos.

#### 3.2.4.1 A Base Nacional Comum anfopeana

As reformas na formação de professores(as) no Brasil têm gerado intensos debates no campo educacional, sobretudo quanto aos seus impactos na Educação Básica (EB). Diante desse cenário, questiona-se: qual é o posicionamento das entidades acadêmico-científicas, em especial da Anfope e da ANPEd diante das atuais políticas de formação docente?

Essas associações, juntamente com as universidades, sindicatos e movimentos sociais, têm historicamente defendido um modelo de formação crítico, emancipatório e comprometido com as lutas por justiça social, em contraposição às perspectivas tecnicista, neotecnicista e alinhadas a interesses mercadológicos. A Anfope, desde seu Encontro Nacional de 1983, consolidou uma trajetória de resistência em defesa de uma Base Nacional Comum que valorize a identidade docente, o trabalho educativo e a formação humana integral. Nesse sentido, destaca-se o XXI Encontro Nacional da Anfope, ocorrido em 2023, ocasião em que resgataram princípios e compromissos históricos voltados à consolidação de uma política de formação docente pautada na valorização profissional e na educação como direito social:

Quando retomamos a história do movimento dos educadores e analisamos como os princípios que nos orientam foram construídos e a concepção que orienta a Base Comum Nacional da ANFOPE, é possível compreendermos sua atualidade, principalmente quando olhamos para as atuais políticas curriculares pautadas na padronização. A aprovação da Base Nacional Curricular Comum - BNCC para a Educação Básica, e a BNC-Formação inicial e continuada, bem como a proposta da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar), pelo Conselho Nacional de Educação, são propostas antagônicas e conflitantes aos princípios defendidos pela ANFOPE. E se analisarmos as Bases do CNE, todas retomam a concepção dos currículos mínimos que forjou todo o debate em torno do currículo, no final da década 1970 e na década de 1980, no qual a ANFOPE se originou e originou a proposta da Base Comum Nacional (Anfope, 2023, p. 22).

No XXI Encontro Nacional da Anfope (2023), reafirmou-se a crítica às políticas curriculares hegemônicas, como a BNCC, A BNC- Formação e a BNC-Diretor Escolar, por reproduzirem um modelo ultrapassado de “currículos mínimos”, característico do período autoritário das décadas de 1970 e 1980.

Nesse contexto, emerge o conceito de base anfopeana, termo elaborado para designar a proposta pedagógica defendida pela Anfope, que se distingue das bases oficiais por rejeitar a padronização curricular imposta verticalmente pelos organismos nacionais e empresariais, defender a indissociabilidade entre teoria e prática e priorizar a educação pública como *lócus* privilegiado da transformação social.

Com base nesses princípios, foram demarcados onze fundamentos orientadores para a formação de professores(as), que não são hierárquicos, mas

articulam-se entre si, a saber: 1. Fundamentos da Educação articulados às questões epistemológicas – unidade entre teoria e prática; 2. Unidade entre forma e conteúdo; 3. A realidade objetiva da escola como base para a elaboração do conhecimento; 4. Conteúdos formativos que contribuam efetivamente para a transformação social; 5. Trabalho como princípio formativo; 6. Formação continuada organicamente vinculada às dimensões políticas, econômicas, culturais, éticas, estéticas, didáticas e subjetivas; 7. Compreensão da gestão democrática como trabalho coletivo e social; 8. O(A) professor(a) como produtor(a) e socializador(a) de conhecimentos; 9. Formação humana como princípio da formação continuada; 10. Proposição de organização curricular da formação continuada com base em sua lógica própria – a realidade objetiva da escola; e 11. Universidades e faculdades de educação como espaços formativos, a partir da extensão e da pesquisa (Anfope, 2023).

Defendemos a formação continuada de professores como política de Estado na perspectiva de rede. Por rede entendemos um processo articulado de órgãos gestores federais, dos sistemas estaduais, distrital e municipais de ensino, bem como de universidades com relações recíprocas, em sintonia e discussões permanentes, diretas e objetivas, visando a atender às demandas da realidade das escolas públicas brasileiras (Anfope, 2023, p. 39).

Esses princípios reforçam a defesa de uma formação docente como política de Estado, organizada em redes colaborativas entre os sistemas de ensino, as universidades e as escolas públicas. No entanto, ainda persiste um distanciamento entre os pressupostos dessa Base e a realidade vivenciada nas escolas brasileiras (Farias, 2024).

Nesse íterim, evidencia-se a necessidade de atuação firme da Anfope e da ANPEd nas discussões em torno das DCN n.º 04/2024, que revogaram as diretrizes anteriores – a Resolução n.º 2 de 2015b, a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada. Ressalta-se que, embora as duas últimas não tenham sido efetivamente implementadas, ambas estavam fundamentadas em uma lógica de competências técnicas e de desempenho padronizado, perspectiva que ainda se mantém presente nas DCN (Brasil, 2024a).

Dessa forma, as entidades acadêmico-científicas resistem e lutam contra diretrizes de formação docente centradas apenas na aquisição de competências técnicas, sejam elas emocionais ou tecnológicas, por parte dos(as) professores(as). Nesse sentido, busca-se evidenciar os aspectos que permeiam a formação docente

da RMM, tendo como referência as pesquisas descritas nesta seção, as quais fundamentam as análises subsequentes.

#### 4. EDUCAÇÃO INFANTIL NA RMM: ENTRE ESTATÍSTICAS, POLÍTICAS E VOZES DE “GESTORES(AS)”

Criança exige carinho, E sim! Consideração! Criança é gente, é pessoa, Não bicho de estimação! (Belinky, 2013).

Ao abordar a formação continuada de docentes na RMM, é necessário conceituar a diferença entre gestão educacional e gestão escolar. A gestão educacional refere-se às ações e políticas desenvolvidas nas esferas federal, estadual e municipal, voltadas à organização e à condução do sistema educacional como um todo. Já a gestão escolar diz respeito às incumbências específicas dos estabelecimentos de ensino, além de abranger as tarefas administrativas, pedagógicas e organizacionais do cotidiano escolar (Carvalho, 2020).

Essas atribuições, tanto da gestão educacional quanto da gestão escolar, estão previstas na LDB n.º 9.394/96, em seu Título IV, denominado “Da organização da Educação Nacional”. Contudo, neste momento, destaca-se a gestão educacional municipal, por constituir o *lócus* da pesquisa empírica que fundamenta esta tese.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal, permitindo aos respectivos professores, em trechos autorizados, o uso de assentos vagos nos veículos;

VII – instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (Brasil, 1996, Artigo 11).

Na RMM, identificam-se características municipais peculiares, decorrentes sobretudo de sua diversidade populacional. Nos municípios de menor porte, com

população entre 2mil e 20mil habitantes, como Ângulo, Atalaia, Floraí, Flórida, Floresta, Doutor Camargo, Iguaçu, Itambé, Ivatuba, Lobato, Ourizona, Presidente Castelo Branco, Santa Fé e São Jorge do Ivaí, a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte é responsável pela administração integrada da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e das atividades culturais e esportivas. Por sua vez, os municípios de maior porte, como Astorga, Marialva, Mandaguaçu, Maringá, Paiçandu e Sarandi, a gestão educacional apresenta uma estrutura mais especializada, com a existência de uma Secretaria exclusiva para a Educação, desvinculada das áreas da Cultura e do Esporte.

Com base nesse breve panorama da gestão educacional na RMM, esta seção tem por finalidade atender ao terceiro objetivo da tese, qual seja: mapear e analisar a RMM quanto às políticas de formação docente para a Educação Infantil. Para alcançar tal objetivo, a pesquisa empírica foi estruturada em dois momentos complementares. O primeiro consistiu na aplicação de um questionário voltado à coleta de dados sobre aspectos infraestruturais, pedagógicos e organizacionais. O segundo momento envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com os(as) “gestores(as)” dos municípios, a fim de aprofundar a compreensão sobre as políticas e práticas de formação docente em cada contexto local.

Destaca-se o entendimento de que “[...] o ato de pesquisar deva estar relacionado à produção de conhecimentos que contribuam para o processo de desenvolvimento do gênero humano, enfatizando a humanização dos indivíduos, na busca pelo pleno desenvolvimento de personalidades livres e universais” (Francisco, 2013, p. 100). Tal perspectiva orienta a análise das contradições presentes nas narrativas proferidas pelos(as) “gestores(as)” entrevistados(as).

#### 4.1 Aspectos éticos da pesquisa

O estudo adotou os seguintes procedimentos metodológicos: questionários e entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de investigar as políticas de formação continuada nas SEDUCs da RMM.

A escolha dos municípios justifica-se por sua vinculação à cidade de Maringá, sede da Universidade Estadual de Maringá (UEM), instituição à qual esta pesquisa está vinculada. Além disso, considerou-se que não há registros de trabalhos científicos que abordem a formação continuada de docentes da Educação Infantil na

RMM, tampouco sua relação com cooperativas empresariais atuantes nos municípios investigados. Com vistas à garantia de transparência e ética na pesquisa, todos(as) os(as) participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Os sujeitos da pesquisa ocupavam, à época, cargos de gestão educacional, tais como secretários(as) municipais da educação, diretores(as) de ensino e “gestores(as)” da Educação Infantil.

A coleta de dados foi realizada entre julho de 2023 e abril de 2024. Após esse período, ocorreu o processo eleitoral municipal referente à gestão 2025-2028, o qual frequentemente resulta mudanças nos cargos de confiança das Secretarias de Educação, entre eles, secretários(as) e “gestores(as)”, que podem ser realocados ou retornar à docência.

Após a obtenção dos TCLEs, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da UEM, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 73908423.3.0000.0104. Esclarece-se que, após a defesa da tese, os materiais coletados serão descartados em até cinco anos, em conformidade com as normas éticas vigentes. Ressalta-se que, durante a transcrição e análise dos dados, foi adotado um sistema de codificação, no qual se utilizou o nome de flores, sendo atribuídos de forma aleatória aos municípios, de modo a associar cada um(a) deles(as) às falas de seu(sua) respectivo(a) “gestor(a)”, bem como assegurar o anonimato e a confidencialidade das identidades dos participantes da pesquisa.

#### 4.1.1 Procedimentos metodológicos

No âmbito da pesquisa empírica, adotaram-se como instrumentos de coleta de dados o questionário, conforme metodologia proposta por Gil (2002; 2011), as entrevistas semiestruturadas, fundamentadas nos pressupostos teórico-metodológicos de Antunes-Souza e Pucci (2022), e os documentos curriculares e os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos vinte municípios da RMM, a partir de uma análise legislativa e teórica.

A etapa empírica teve início com o estabelecimento de contatos telefônicos com as vinte e seis (26) Secretarias Municipais de Educação pertencentes à RMM. O objetivo desses contatos era solicitar autorização para que os(as) “gerentes” da Educação Infantil participassem da pesquisa.

As ligações foram realizadas entre os meses de julho e setembro de 2023, pelo telefone móvel da pesquisadora. As conversas com as SEDUCs iniciavam-se com a apresentação da autora, que se identificava como professora de uma determinada rede municipal de ensino e estudante de doutorado em Educação pela UEM. Após o primeiro contato, encaminhava-se o projeto de pesquisa acompanhado da Carta de Anuência (Apêndice B) à Secretaria de Educação de cada município, na expectativa de obter o manifesto de interesse na participação.

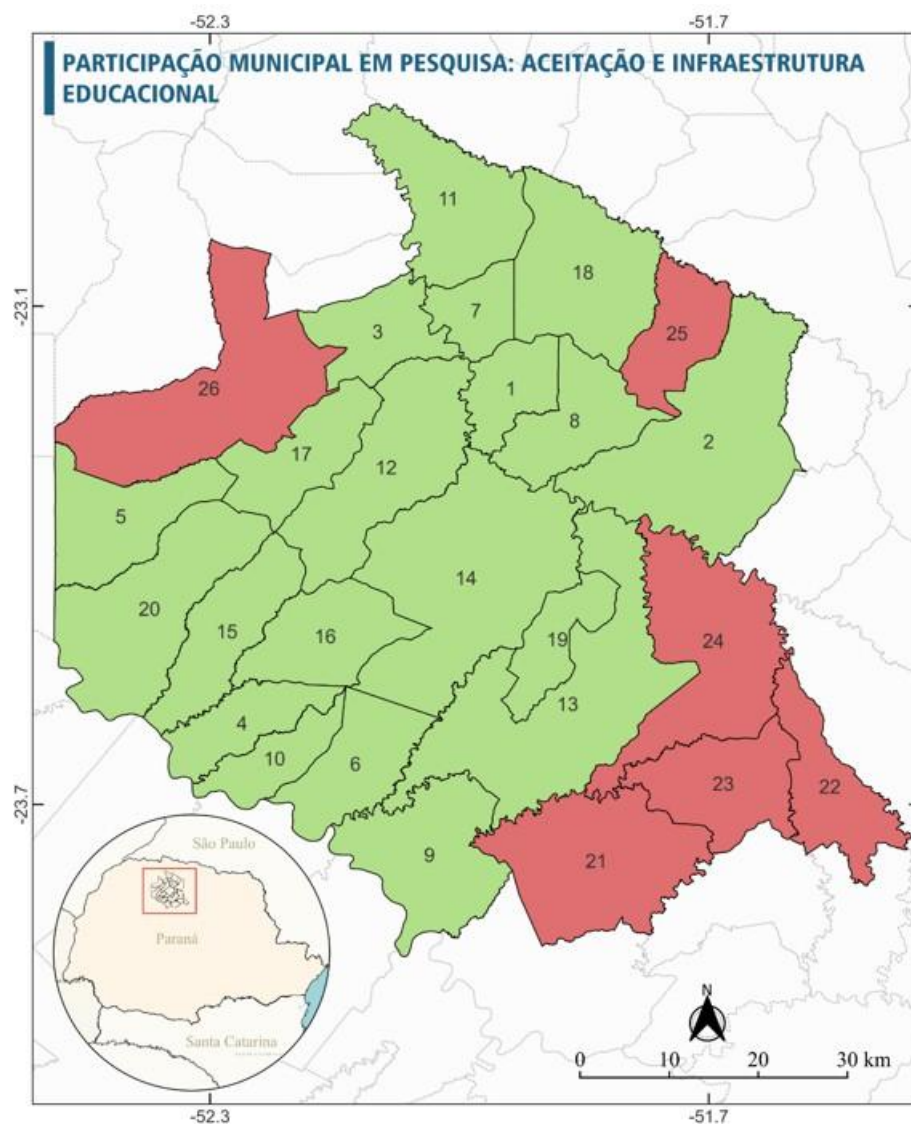
No decorrer das ligações, observou-se diferentes reações das SEDUCs à proposta: algumas demonstraram interesse imediato, ao fornecendo prontamente um *e-mail* para envio dos documentos; outras manifestaram cautela, preferindo agendar uma reunião presencial ou virtual para apresentar o projeto às(os) secretárias(os) de educação; ainda, houve aquelas que inicialmente acreditaram tratar-se de uma formação para os(as) docentes, sem custos, mas, ao compreenderem os propósitos da pesquisa, optaram por não participar.

Com o envio dos documentos por *e-mail* e, em alguns casos, pela realização das reuniões, obteve-se o aceite formal de vinte (20) Secretarias de Educação e seis (06) recusas. As justificativas para a não participação incluíram a falta de disponibilidade para as entrevistas, insegurança em fornecer dados institucionais e a frustração pela inexistência de contrapartidas em forma de cursos gratuitos.

Na sequência, apresenta-se a relação dos municípios participantes e não participantes da pesquisa por meio de um produto técnico-científico elaborado em parceria com um pesquisador do Departamento de Geografia da UEM, o Mapa da RMM (Figura 07).

Essa representação cartográfica exclusiva sintetiza dois aspectos fundamentais para a análise dos dados: 1. a densidade da rede educacional para discriminar os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e as escolas municipais; e 2. o mapeamento geopolítico comparativo entre os municípios participantes e não participantes do estudo.

**Figura 07 - Participação municipal na pesquisa: aceitação e infraestrutura educacional**



Municípios aderentes à pesquisa			
ID	Município	Qtde. de CMEIs	Qtde. de Escolas
1	Ângulo	1	1
2	Astorga	7	8
3	Atalaia	2	1
4	Doutor Camargo	3	2
5	Floraí	3	1
6	Floresta	3	2
7	Flórida	1	1
8	Iguaraçu	2	1
9	Itambé	2	1
10	Ivatuba	1	1
11	Lobato	1	1
12	Mandaguaçu	6	2
13	Marialva	5	9
14	Maringá	69	54
15	Ourizona	1	1
16	Paçandu	7	8
17	Presidente Castelo Branco	2	2
18	Santa Fé	3	2
19	Sarandi	14	17
20	São Jorge do Ivaí	1	1

Municípios não aderentes à pesquisa	
ID	Municípios
21	Bom Sucesso
22	Cambira
23	Jandaia do Sul
24	Mandaguaçu
25	Munhoz de Mello
26	Nova Esperança

Fonte: Consulta Escolas (<https://www.consultaescolar.pr>)  
 Sistema de Coordenadas Geográficas  
 Datum horizontal: Sirgas, 2000.  
 Elaborado por Cruz (2024).

Conforme o Mapa da RMM, observa-se uma codificação numérica que apresenta a ordem alfabética dos nomes dos municípios que a compõem. Ao lado da representação cartográfica exclusiva, foi inserido um quadro complementar com dados sobre a infraestrutura educacional, obtidos a partir de informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da plataforma Consulta Escolas do Paraná, os quais detalham os principais aspectos educacionais de cada município.

Ressalta-se que os municípios que não aceitaram participar da pesquisa foram: Mandaguari, incorporado à RMM em 1998; Bom Sucesso, Cambira, Jandaia do Sul e Munhoz de Mello, integrados à região apenas em 2010; e Nova Esperança, incluída em 2012.

Durante as ligações realizadas com os(as) “gestores(as)” municipais, verificou-se que muitos não se reconhecem como parte efetiva da Região Metropolitana de Maringá, embora formalmente inseridos nesse território. Tal percepção corrobora o apontamento de Batista (2022, p. 12), ao afirmar que diversos municípios, “embora inseridos formalmente em regiões metropolitanas como a de Maringá, não se configuram como metropolitanos”. Em outras palavras, falta um planejamento estratégico integrado que possibilite o funcionamento articulado da região enquanto unidade metropolitana. Após o aceite formal dos vinte municípios participantes, foi enviado, via e-mail institucional, o link de acesso ao questionário (Apêndice C), elaborado no *Google Forms*, que contemplava informações sobre a atuação e a formação docente nos municípios investigados.

Após o preenchimento dos formulários, foram agendadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice D) com os(as) “gestores(as)”, realizadas presencialmente ou de forma online, por meio da plataforma *Google Meet*, em horário de atendimento ao público nas respectivas SEDUCs.

As entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro de questões abertas relativas à compreensão das concepções dos(as) “gestores(as)” acerca da política educacional, currículo e formação continuada. As entrevistas ocorreram entre agosto de 2023 e março de 2024 (Apêndice E), foram gravadas em áudio para facilitar a transcrição e a análise dos dados. Com o intuito de caracterizar o perfil dos(as) gestores(as) da RMM, organizou-se o Quadro 11 com os aspectos sociodemográficos dos(as) participantes, apresentado a seguir.

**Quadro 11 - Perfil dos(as) professores(as) que ocupam a gestão escolar na RMM  
(gestão 2022-2024)**

<b>Município</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-Graduação (lato sensu e stricto sensu)</b>	<b>Temáticas de sua Formação continuada</b>	<b>Tempo na educação</b>	<b>Tempo na SEDUC</b>
Ângulo	Pedagogia	Gestão Escolar e Gestão Pública	Formações atreladas ao Governo Federal e Estadual	30 anos	7 anos
Astorga	Letras Pedagogia	Estudos da linguagem e estudos literários	Formações atreladas ao Governo Federal e Estadual	19 anos	3 anos
Atalaia	Pedagogia	Gestão, Educação Especial e Psicopedagogia Clínica e Institucional	Formações atreladas ao Governo Federal e Estadual	20 anos	3 anos
Doutor Camargo	Pedagogia	Arte; Educação Infantil e Psicopedagogia Clínica e Institucional	Formações atreladas ao Governo Federal e Estadual	15 anos	7 anos
Floraí	Matemática	PDE- Metodologia de Ensino Especialização em Gestão	Gestão Liderança Cívica	31 anos	12 anos*
Floresta	Magistério História	Educação Pré-Escolar	Formações atreladas ao Governo Federal e Estadual	35 anos	9 anos
Flórida	Administração Pedagogia	Gestão Pública; Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações e na Educação.	Avaliações em larga escala no governo; Provas do Saeb; Prova Paraná.	10 anos	7 anos
Iguaraçu	Magistério, Ciências e Matemática	Gestão	Formações atreladas ao Governo Federal e Estadual	26 anos	11 anos
Itambé	Letras Pedagogia	Mencionou que realizou várias especializações, porém não citou os nomes.	Formações atreladas ao Governo Federal e Estadual	15 anos	1 ano
Ivatuba	História Pedagogia	Políticas Sociais para Infância e Adolescência;	Formações em diferentes vertentes, mas prioriza os	21 anos	18 anos

		Gestão Escolar. Mestre em Educação	estudos nas universidades públicas do norte do Paraná.		
Lobato	Letras	Mestre no Ensino Profissional	Alfabetização e Letramento	24 anos	4 anos
Mandaguaçu	Magistério	Gestão e Educação Especial,	Educação Especial, ênfase no TEA e Alfabetização	24 anos	3 anos
Marialva	Pedagogia	Mestre e Doutoranda em Educação	Formações em diferentes vertentes, mas prioriza os estudos nas universidades públicas do norte do Paraná.	30 anos	16 anos
Maringá	Pedagogia	Mestrado em Educação	Formações em diferentes vertentes, mas prioriza os estudos nas universidades públicas do norte do Paraná.	20 anos	15 anos
Ourizona	Educação Física	---	Gestão, avaliação, programas e formações ligados ao Governo Federal e Estadual.	3 anos	11 meses
Paiçandu	Pedagogia	Gestão Escolar	Gestão, avaliação, programas e formações ligados ao Governo Federal e Estadual.	31 anos de prefeitura, contando com os dois padrões de 11 anos cada.	1 ano
Presidente Castelo Branco	Magistério Pedagogia	---	Área administrativa e gestão ligados ao Governo Federal e Estadual.	24 anos	4 anos
Santa Fé	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Especial com	Ideb; SAEB para os 5º anos com ênfase no Português e	17 anos	12 anos

		ênfase em deficiência intelectual e múltipla; Psicomotricidade, Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental; TEA; ABA e Mestre em Educação	na Matemática e TEA.		
São Jorge do Ivaí	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional	Formações com assessores do Aprende Brasil.	36 anos	3 anos
Sarandi	Pedagogia	Arte e Educação; Neuropsicopedagogia		14 anos	7 anos

\* Funcionária do estado do Paraná, está emprestada para o município a fim de atuar como “gestora” na Secretária de Educação, Cultura e Esporte.  
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir do Quadro 11, observa-se que, entre os vinte (20) “gestores(as)” representantes dos municípios participantes da pesquisa, apenas um (01) é do gênero masculino, enquanto dezenove (19) são do gênero feminino. Esse cenário reflete o processo de inserção das mulheres no campo educacional ao longo do século XX, marcado pela associação cultural entre o magistério e o cuidado, especialmente na Educação Infantil. Tal fenômeno reforça estereótipos de gênero que vinculam à docência feminina a atributos maternos, historicamente utilizados para justificar a predominância feminina nas funções educativas.

[...] em uma sociedade cujas práticas culturais são atravessadas pelo patriarcado, a presença de professores homens na educação infantil contribui não só para desestabilizar os aspectos negativos da masculinidade hegemônica, como também para provocar fissuras nas compreensões mais rígidas acerca das profissões, que tendem a genericá-las conforme as habilidades que requerem e o status que detêm. Assim, a existência de professores homens na educação infantil é uma oportunidade para que as crianças aprendam, desde muito cedo, que os homens também podem ser gentis, pacientes, delicados, didáticos, afetivos e cuidadosos com crianças sem que suas masculinidades sejam diminuídas. É uma possibilidade de as crianças vivenciarem as inúmeras características das relações sociais e, portanto, de se humanizarem por intermédio das ações da educação infantil (Baliscei; Saito, 2021, p. 318).

Embora os homens predominem em diversas áreas profissionais, na Educação a presença do gênero feminino é expressiva. Vale ressaltar que, embora esse não seja o foco central da pesquisa, é oportuno destacar o fenômeno conhecido como “feminização do magistério”, que ocorre simultaneamente a um processo de desvalorização, segregação e precarização da docência (Oliveira, 2021). No que tange aos processos de formação inicial e continuada, observa-se que os(as) participantes deram continuidade aos seus estudos. As formações realizadas pelos(as) “gestores(as)” entrevistados(as) concentram-se no campo das Ciências Humanas, com destaque para as áreas de Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, especialmente voltadas ao trabalho com crianças da Educação Especial.

Tal direcionamento formativo não se restringe ao percurso acadêmico, mas se reflete também nos depoimentos dos(as) participantes, que, em alguns casos, evidenciam falta de clareza sobre como conduzir o trabalho educativo com esse público. Por outro lado, há profissionais com formação *stricto sensu*, em nível de Mestrado, nas áreas de Educação e Educação Especial e Inclusiva, obtida em universidades públicas. A seguir, apresenta-se a caracterização dos municípios da RMM.

#### 4.1.2 Aspectos geográficos e sociopolíticos dos municípios

A Constituição Federal de 1988 estabelece, no Capítulo III, Artigo 21, que:

§ 3º Os Estados poderão, mediante lei complementar, instituir regiões metropolitanas, aglomerações urbanas e microrregiões, constituídas por agrupamentos de municípios limítrofes, para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum (Brasil, 1988, § 3º).

A afirmação legal presente na CF ampara as Constituições Estaduais na criação das regiões metropolitanas que integram os municípios vinculados a cada estado brasileiro. No que tange à formação da RMM, esta encontra amparo a Constituição Estadual do PR, em seu Capítulo III, na qual se estabelece que:

Art. 21. O Estado instituirá, mediante lei complementar, regiões metropolitanas, aglomerações urbanas e microrregiões, constituídas por agrupamentos de Municípios limítrofes, para integrar a

organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum, assegurando-se a participação dos Municípios envolvidos e da sociedade civil organizada na gestão regional (Paraná, 1989, s.p.).

No município de Maringá, foram instituídas cinco leis complementares ao longo da história, as quais definem os municípios pertencentes à Região Metropolitana. Com a finalidade de sistematizar essas legislações, organizou-se o Quadro 12.

**Quadro 12 - Leis complementares na constituição da RMM**

Lei Complementar	Governador(a)	Assinada	Região Metropolitana
Lei n.º 83/1998	Jaime Lerner	Presidente do Tribunal de Justiça do Paraná e também governador em exercício, Des. Henrique Chesneau Lenz César	Maringá, Sarandi, Marialva, Mandaguari, Paiçandu, Ângulo, Iguaçu e Mandaguaçu
Lei n.º 13.565/2002	Jaime Lerner	Assinada pelo presidente da ALEP, Hermas Brandão.	Floresta
Lei n.º 110/2005	Roberto Requião	Assinada pelo presidente da ALEP, Hermas Brandão.	Dr. Camargo, Itambé, Astorga e Ivatuba
Lei n.º 127/2010	Roberto Requião	Assinada no governo de Roberto Requião.	Bom Sucesso, Jandaia do Sul, Cambira, Presidente Castelo Branco, Flórida, Santa Fé, Lobato, Munhoz de Mello, Floraí, Atalaia, São Jorge do Ivaí e Ourizona
Lei n.º 145/2012	Beto Richa	Assinada no governo de Beto Richa.	Nova Esperança

Fonte: Elaborado pela autora a partir das Leis Complementares (2025).

Atualmente<sup>37</sup>, a RMM possui vinte e seis (26) municípios: Ângulo, Astorga, Atalaia, Bom Sucesso, Cambira, Doutor Camargo, Floraí, Floresta, Flórida, Iguaçu, Itambé, Ivatuba, Jandaia do Sul, Lobato, Mandaguaçu, Mandaguari, Marialva, Maringá, Munhoz de Melo, Nova Esperança, Ourizona, Paiçandu, Presidente Castelo Branco, Santa Fé, São Jorge do Ivaí e Sarandi. É válido ressaltar que esses municípios apresentam características socioeconômicas próprias, as quais “[...] resultam em espacialidades urbanas bastante diferenciadas umas das outras, sendo

<sup>37</sup> Em 2015, o Projeto de Lei n.º 23 foi submetido à Assembleia Legislativa do Paraná, propondo a inclusão do município de Santo Inácio na RMM. Contudo, embora tenha havido a iniciativa legislativa, a efetiva anexação do referido município à RMM ainda não foi concretizada, permanecendo em aberto no âmbito das deliberações político-administrativas.

difícil a integração das mesmas” (Reschilian; Uehara, 2012, p. 80). Ou seja, os níveis de desenvolvimento, infraestrutura e estilo de vida dos(as) habitantes são distintos, o que representa um desafio para a gestão urbana e para a materialização de uma metropolização harmônica. Ao analisar o conceito da:

[...] região metropolitana de caráter não metropolitano, ou seja, ‘é o que não é’, expõe de forma satisfatória as contradições que envolvem a temática, por denominarem institucionalmente certo número de municípios com centralidade restrita espacialmente (Mota, 2010, p.61).

Tal afirmação revela a contradição existente nas condições socioeconômicas dos municípios pertencentes à RMM, ao empregar expressões como "neoconceito região metropolitana de caráter não metropolitano" e/ou “é o que não é”. Em outras palavras, embora essas regiões sejam oficialmente reconhecidas por leis complementares, na prática não reúnem as condições necessárias para se configurarem como áreas metropolitanas plenamente desenvolvidas.

Essa realidade foi ilustrada no relato de uma participante, que descreveu a condição precária vivida no município onde atua:

A gente tem a secretária de educação, que ela é um cargo político, né! Então ela atua dentro da área de educação, da cultura e do esporte, mas é aquele cargo que vai fazer o protocolo político, que serve para os eventos. Eu sou diretora de educação e cuido de todo o pedagógico, são cinco unidades, desde a educação infantil, passando pela modalidade EJA, o ensino fundamental, séries iniciais, então tudo que se refere à articulação da educação passa a ser comigo. Nós temos uma pessoa que cuida do transporte escolar e tem uma outra coordenadora que cuida da merenda e dos serviços de limpeza. Então essa é a Secretaria de Educação. Não tem muitas pessoas [Como em municípios maiores], é um para tudo (Bromélia, 2024).

Com essa fala, é possível observar a estrutura e a dinâmica operacional de uma Secretaria de Educação em um município com características específicas, como as descritas por Mota (2010). Em contextos de municípios menores ou em "regiões metropolitanas de caráter não metropolitano", as Secretarias de Educação costumam contar com um quadro reduzido de servidores(as), o que acarreta uma sobrecarga de funções entre os(as) poucos(as) profissionais que nelas atuam.

As regiões metropolitanas que não apresentam as características socioeconômicas típicas das grandes metrópoles enfrentam desafios e problemas interligados ao planejamento urbano estratégico e à gestão pública. Na tese de Batista (2022, p. 13), são apresentadas duas certezas:

[...] a primeira é que na RMM pouco tem significado para os municípios fazerem parte dela e a ausência de políticas públicas inclusivas aos municípios periféricos nela contidos. A segunda, é que tais localidades possuem desafios que demandam a cooperação intermunicipal e a gestão compartilhada.

Isso está relacionado, muitas vezes, à falta de um planejamento estratégico que possibilite a implementação de políticas públicas inclusivas nos municípios pertencentes à RMM. Ressalta-se que foi homologado o Estatuto da Metrópole, por meio da Lei n.º 13.089 de 2015c, que dispõe sobre a necessidade de uma integração entre os municípios que pertencem às regiões metropolitanas (RM). Esse documento nacional conceitua os termos Aglomerados Urbanos (AU), microrregiões e RM, além de apontar que “[...] o que ocorreu no caso brasileiro foi um equívoco na formalização de RMs com municípios muito diferenciados e por motivos puramente políticos” (Batista, 2022, p. 15). Diante desse equívoco, o Estatuto propõe estratégias para a formalização adequada e o avanço na garantia de políticas públicas integradas.

Diante de tal documento, foi elaborado o Plano de Desenvolvimento Urbano Integrado (PDUI), instrumento obrigatório para todas as regiões metropolitanas brasileiras. No caso da RMM, o PDUI foi homologado em 2021, ocasião em que contou com representantes dos vinte e seis municípios integrantes. O documento prevê a revisão dos Planos Diretores<sup>38</sup> municipais, de modo a atender às especificidades locais e a promover uma gestão mais eficiente e integrada (Mota, 2010; Reschilian; Uehara, 2012).

Contudo, os Planos Diretores de grande parte dos municípios ainda não foram publicados. Há notícias sobre a revisão do Plano Diretor (PD) de Maringá, mas este ainda não foi homologado, o que impacta os municípios do entorno, que aguardam o Plano de Maringá para elaborarem os seus, tomando-o como referência

---

<sup>38</sup> O Plano Diretor tem como finalidade orientar a política de expansão urbana e o ordenamento territorial, além de ser um documento de interesse, domínio público e coletivo. Seu principal objetivo é amenizar as desigualdades sociais nos municípios. Trata-se de um instrumento obrigatório para os municípios integrantes de regiões metropolitanas, conforme previsto no Estatuto da Metrópole (Lei n.º 13.089/2015c).

técnica e administrativa. Autores como Reschilian e Uehara (2012, p. 81) já alertavam que a “[...] maioria dos municípios da Região Metropolitana de Maringá ainda não possui o Plano Diretor em vigor”. Tal constatação permanece válida em 2024, ao reforçar a necessidade de que as políticas regionais estejam fundamentadas no Estatuto da Metrópole (Brasil, 2015c) e no PDUI (Maringá, 2021).

A região metropolitana é uma formalização que não tem obedecido ao rigor conceitual. No Estatuto da Metrópole esse rigor aparece, mas depois de diversas formalizações e regiões metropolitanas instituídas. O segundo, região metropolitana, corresponde a um recorte espacial formalizado e aprovado politicamente, que abrangendo diversas cidades que deveriam ser complementares (Batista, 2022, p. 56).

É oportuno esclarecer que o PD é organizado por uma comissão específica; contudo, não há um órgão responsável pela fiscalização efetiva do cumprimento das medidas elencadas nesse documento.

Ademais, ressalta-se que o PDUI menciona a Educação apenas duas vezes, nas seguintes passagens:

Desta maneira temos a certeza de que, em conjunto as políticas públicas de educação, saúde, promoção econômica e social, proteção ao meio ambiente, promoção da igualdade e ampliação da infraestrutura, irão propiciar a prosperidade aliada as melhores condições e oportunidades de vida, lazer, redução das desigualdades aos paranaenses, garantindo que ninguém seja deixado para trás [...] Atuação em consonância com políticas estaduais de recursos hídricos, meio ambiente, saneamento, saúde, educação (Maringá, 2021, p. 41).

Destaca-se que o PDUI faz menção explícita à Educação em apenas duas passagens, vinculando-a:

1. à articulação com políticas estaduais de recursos hídricos, meio ambiente e saneamento – princípios alinhados à Agenda 2030, conforme discutido na segunda seção desta tese; e
2. ao conjunto de ações intersetoriais voltadas à redução das desigualdades sociais.

Essa abordagem periférica revela uma lacuna estratégica significativa, pois, embora o documento reconheça o papel da educação como alicerce da prosperidade coletiva e incorpore o princípio internacional de “não deixar ninguém

para trás”, não propõe mecanismos concretos para integrar a política educacional nas dinâmicas metropolitanas.

Reitera-se, assim, a falta de integração efetiva entre os municípios da RMM, o que impacta negativamente as condições materiais e sociais da população. Como demonstram os estudos de Batista (2022) e Endlich (2007), essa desconexão manifesta-se de forma concreta em situações como:

- a ausência de integração no sistema de transporte entre Sarandi, Maringá e Paiçandu, o que obriga os usuários a efetuarem múltiplos pagamentos devido à operação por diferentes concessionárias; e
- a realidade dos municípios de Floráí e São Jorge do Ivaí, que “[...] apresentam os mais graves indicadores sociais da RMM [...] não trouxe benefícios para todos, somente para os que estavam em pauta em programas de ordem federal e planos locais, como as habitações do PMCMV e a unificação da telefonia” (Batista, 2022, p. 55).

Nesse contexto, constata-se que a participação de alguns municípios na RMM assume caráter meramente formal, com impactos pouco expressivos na melhoria da qualidade de vida da população. Tal situação decorre da ausência de critérios técnicos consistentes para a constituição das regiões metropolitanas, evidenciada na desproporção entre o contingente populacional e a infraestrutura disponível em cada município, aspecto sintetizado no Quadro 13.

**Quadro 13** - Evolução demográfica total no período de 1960-2022

Município	1960	1970	1980	1991	2000	2010	2022
Ângulo	-	-	-	2.407	2.839	2.859	3.447
Astorga	25.445	25.018	20.678	22.458	23.646	24.698	25.477
Atalaia	-	6.542	4.725	4.129	4.015	3.913	3.978
Dr. Camargo	-	9.223	6.628	5.942	5.743	5.828	6.290
Floráí	16.274	11.022	6.638	5.500	5.280	5.050	6.569
Floresta	-	8.303	4.296	4.527	5.129	5.931	11.559
Flórida	-	2.976	1.969	2.096	2.433	2.543	2.651
Iguaraçu	15.631	9.855	6.526	3.284	3.590	3.982	5.478
Itambé	-	15.044	6.555	6.169	5.952	5.979	6.734
Ivatuba	-	13.921	2.545	2.508	2.785	3.010	2.786

Lobato	10.174	6.178	3.409	3.762	4.064	4.401	4.600
Mandaguaçu	26.721	16.662	14.021	28.086	31.359	32.658	31.544
Marialva	35.866	37.496	42.354	22.625	28.728	31.959	47.028
Maringá	104.131	121.377	168.239	240.292	288.465	357.077	454.146
Ourizona	-	8.272	4.880	3.750	3.411	3.380	3.184
Paçandu	-	12.098	11.955	22.197	30.727	35.936	49.999
Presidente Castelo Branco	-	5.789	4.747	3.633	4.304	4.784	4.334
Santa Fé	12.797	11.527	9.505	8.708	8.868	10.432	11.397
São Jorge do Ivaí	22.361	17.912	9.136	6.087	5.567	5.517	5.159
Sarandi	-	-	-	47.981	71.399	82.847	126.057

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do IBGE - Censos - 1960-2022 (2025).

Conforme o Quadro 13, observa-se que, nos primeiros anos (1960 a 1980), alguns municípios não apresentavam valor populacional em virtude de sua recente criação. Pela Lei Estadual n.º 4.245, de 25 de julho de 1960, foram instituídos os municípios de Atalaia (antes distrito de Nova Esperança), Floresta (desmembrado de Maringá), Flórida (desmembrado de Iguaçu), Itambé (desmembrado de Marialva, Bom Sucesso e São Pedro do Ivaí), Ourizona (desmembrado de Mandaguaçu) e Paçandu (desmembrado de Maringá).

O município de Doutor Camargo foi criado pela Lei Estadual n.º 4.842, de 2 de março de 1964a, a partir do desmembramento do território de Ivatuba. Já Presidente Castelo Branco foi instituído pela Lei Estadual n.º 4.992, de 21 de dezembro de 1964b, desmembrado do distrito administrativo de Iróí, então pertencente ao município de Nova Esperança.

Sarandi foi criada pela Lei n.º 7.502, de 14 de outubro de 1981, anteriormente distrito de Marialva, e, por fim, Ângulo foi instaurada pela Lei n.º 9.357, de 3 de setembro de 1990a, anteriormente distrito de Iguaçu.

Os dados censitários<sup>39</sup> revelam padrões distintos de evolução populacional entre os municípios mapeados, com destaque para os processos de urbanização, estagnação e declínio. Observa-se que Maringá desponta como o principal polo de

<sup>39</sup> Além desses dados, destaca-se que o estado do Paraná conta com o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (Ipardes), que, com base nos censos do IBGE, apresenta anualmente a densidade demográfica dos municípios, bem como as projeções populacionais até o ano de 2050.

crescimento, ao registrar uma expressiva expansão populacional, de 104.131 habitantes em 1960 para 454.146 em 2022.

Pontua-se que esse crescimento acelerado acompanha a trajetória de Sarandi, que, embora seja um município relativamente novo em comparação aos demais, apresenta um aumento populacional expressivo nas últimas décadas, passando de 47.981 habitantes em 1991 para 126.057 em 2022. Tal crescimento é provavelmente decorrente de sua conurbação com Maringá e do desenvolvimento de atividades industriais e comerciais integradas. O município de Paiçandu também demonstrou expansão significativa, ao evoluir de 11.955 habitantes em 1980 para 49.999 em 2022, o que indica atratividade econômica e possíveis investimentos em infraestrutura (Batista, 2022).

Observam-se ainda municípios que evidenciam a possibilidade de recuperação populacional ao longo dos anos, como Floresta, que passou de 5.931 habitantes em 2010 para 11.559 em 2022, além das cidades de Doutor Camargo e Florai, que também apresentaram pequenos crescimentos demográficos após períodos de declínio.

Em contrapartida, há municípios que revelaram trajetórias de estagnação ou decréscimo populacional, como Itambé, cujo contingente populacional caiu acentuadamente de 15.044 habitantes em 1970 para 6.734 em 2022, padrão típico de localidades afetadas pelo êxodo rural e pela falta de diversificação econômica.

O município de São Jorge do Ivaí também apresenta redução contínua desde 1960, quando contava com 22.361 habitantes, até atingir 5.159 em 2022, situação que evidencia os desafios enfrentados por economias predominantemente agrícolas. Nesse sentido, Endlich (2007, p. 1) contribui para a compreensão ao afirmar que:

Embora sejam áreas com menor tamanho e densidade demográfica, estagnadas ou em esvaziamento (mas não esvaziadas), constituem espaços concretos e cotidianos de parte significativa da sociedade e, como tais, devem ser reconhecidos. Nesse sentido, as políticas supramunicipais podem representar possibilidades de viabilizar e suprir necessidades sociais.

No entanto, há disparidades intermunicipais marcantes: em 2022, Maringá possuía cerca de 140 vezes mais habitantes que Ângulo (3.447 habitantes), o que evidencia a extrema concentração populacional e as desigualdades regionais. Esses dados revelam um dos principais pontos das críticas à composição das regiões

metropolitanas, que frequentemente não apresentam similaridade suficiente para justificar sua vinculação administrativa à Maringá, além de demonstrar que alguns municípios se beneficiam dos processos de urbanização e desenvolvimento econômico, enquanto outros permanecem à margem.

Diante desse cenário, pode-se afirmar que os municípios apresentam necessidades distintas, decorrentes de formações econômicas e dinâmicas socioespaciais heterogêneas em seus contextos regionais. Nesse sentido, como observa Endlich (2007, p. 7), eles “[...] poderão não apresentar um bom resultado para o conjunto dos municípios. O ideal é agrupar municípios com necessidades comuns, mais ou menos semelhantes”.

Com esse agrupamento desigual na RMM, tais disparidades tornam-se especialmente visíveis nos desafios estruturais do setor educacional, conforme ilustrado no relato a seguir:

Agora que deu uma desenrolada essa questão. Mas por conta do IBGE, o município estava com uma quantia de habitantes recebendo por 23 mil. Só que já estava com quase 34 mil habitantes. Esses 10 mil habitantes, a questão de recurso é bem mais do que 34mil. Porque o IBGE é furado. A gente vê que não ficou certo. Essa questão dos 10 mil habitantes na questão de recursos, agora que começou a vir, porque o prefeito fez uma fala no encontro com os professores ali, já começou a dar uma melhorada (Amarílis, 2024).

Com isso, evidencia-se a necessidade de destacar a Educação Infantil e os(as) docentes que atuam nesses municípios, uma vez que localidades com população em declínio enfrentam desafios específicos, como a subutilização de recursos educacionais e a necessidade de readequação da rede de ensino para garantir o acesso e a permanência na primeira infância. Tais questões demandam abordagens diferenciadas nas políticas públicas, sensíveis às particularidades de cada território.

#### 4.2 Caracterização da Educação Infantil nos municípios da RMM

Com a pretensão de apresentar as especificidades da Educação Infantil dos municípios que participaram da pesquisa empírica, o estudo amparou-se nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica, vinculadas ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A sinopse apresenta

dados sobre a Educação Básica a partir de 1995; entretanto, de 1995 até 2006, esses dados estão organizados apenas por estado, não havendo detalhamento por município.

Somente a partir de 2007 os dados municipais foram evidenciados nas estatísticas. Desse modo, o recorte temporal adotado nesta tese compreende os anos de 2007 a 2024 (último ano com atualização disponível até a defesa da tese), ao abranger as cidades: Ângulo, Astorga, Atalaia, Doutor Camargo, Floraí, Floresta, Flórida, Iguaçu, Itambé, Ivatuba, Lobato, Mandaguaçu, Marialva, Maringá, Ourizona, Paiçandu, Presidente Castelo Branco, Santa Fé, São Jorge do Ivaí e Sarandi.

Ressalta-se a originalidade deste mapeamento, pois não foram encontrados trabalhos científicos anteriores com essa caracterização, o que representou um desafio analítico relevante<sup>40</sup>.

A busca consistiu em mapear os dados vinculados à Educação Infantil, que engloba duas dimensões: 1. Quantidade de matrículas; e 2. Quantidade de docentes atuantes na Educação Infantil. Com base nesse levantamento, foi possível calcular a Razão Professor-Aluno (RAP) e elaborar projeções para os anos de 2025, 2026 e 2027, considerando a evolução do número de docentes e de matrículas.

Na busca por essas duas dimensões, ao baixar a sinopse organizada em arquivo Excel, adotaram-se filtros de busca específicos no próprio arquivo, de forma que se selecionaram o estado e os vinte municípios participantes da pesquisa. O procedimento resultou na elaboração de um documento em Excel<sup>41</sup>, estruturado em planilhas anuais (de 2007 a 2024), que evidenciam as informações necessárias para a análise dos dados.

Diante dessa busca, apresenta-se a seguir o quadro elaborado sobre as matrículas na Educação Infantil:

---

<sup>40</sup> As análises estatísticas foram realizadas em parceria com a Professora Adriana Strieder Philippsen do Departamento de Estatística da UEM.

<sup>41</sup> Para acesso aos documentos: [https://drive.google.com/drive/folders/1loIEUOW4FwQrteL4Zoggjwv7LO8bo\\_uo?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1loIEUOW4FwQrteL4Zoggjwv7LO8bo_uo?usp=drive_link)

**Quadro 14** – Quantitativo de matrículas da Educação Infantil nos municípios da RMM entre o período de 2007 a 2024

Municípios	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Ângulo	158	158	160	161	156	170	161	186	200	195	198	227	211	202	163	219	212	198
Astorga	956	906	969	796	944	966	1.039	1.099	1.250	1.166	1.215	1.369	1.348	1.276	1.125	1.325	1.337	1.361
Atalaia	188	212	149	133	158	166	174	191	244	228	195	195	200	209	205	213	213	217
Dr. Camargo	187	215	205	194	211	216	199	261	245	258	277	268	268	232	238	279	293	320
Floraí	172	185	164	154	122	189	213	226	209	217	230	259	240	247	184	244	237	224
Floresta	286	312	314	319	321	342	346	386	406	502	494	503	540	584	589	666	713	766
Flórida	163	142	142	136	137	123	131	129	138	136	149	145	152	150	153	177	176	174
Iguaçu	219	240	307	205	221	233	240	246	254	252	273	306	311	321	261	329	315	286
Itambé	282	285	300	263	254	260	288	304	329	316	318	297	304	316	289	337	344	315
Ivatuba	139	122	148	149	132	164	157	167	119	175	146	183	177	178	153	166	181	164
Lobato	255	274	310	236	222	246	240	260	259	257	282	268	278	251	225	217	224	233
Mandaguaçu	776	829	746	806	841	998	1.083	1.121	1.279	1.313	1.454	1.578	1.703	1.730	1.643	1.665	1.803	1.758
Marialva	1.042	878	948	930	912	1.157	1.179	1.092	1.208	1.078	1.351	1.777	1.770	1.763	1.802	2.094	2.206	2.185
Maringá	12.165	11.579	12.939	13.491	13.817	14.941	15.516	16.213	17.002	17.929	17.989	18.321	19.689	20.524	19.297	20.575	21.283	21.131
Ourizona	139	101	110	124	121	125	150	177	163	165	160	164	156	166	153	147	145	146
Paiçandu	1.100	1.187	1.133	1.433	1.379	1.505	1.464	1.545	1.733	1.905	2.081	2.242	2.476	2.546	2.170	2.555	2.538	2.513
Presidente Castelo Branco	236	170	187	170	174	189	202	208	236	226	237	237	213	226	202	218	252	243
Santa Fé	434	345	403	417	435	441	457	488	517	588	631	637	644	682	550	607	615	611
São Jorge do Ivaí	258	225	235	226	210	253	288	233	241	243	241	238	230	238	207	217	235	224
Sarandi	1.863	2.145	2.173	2.247	2.227	2.479	2.643	3.099	3.274	3.623	3.761	4.260	4.493	4.450	4.313	4.709	5.542	5.917

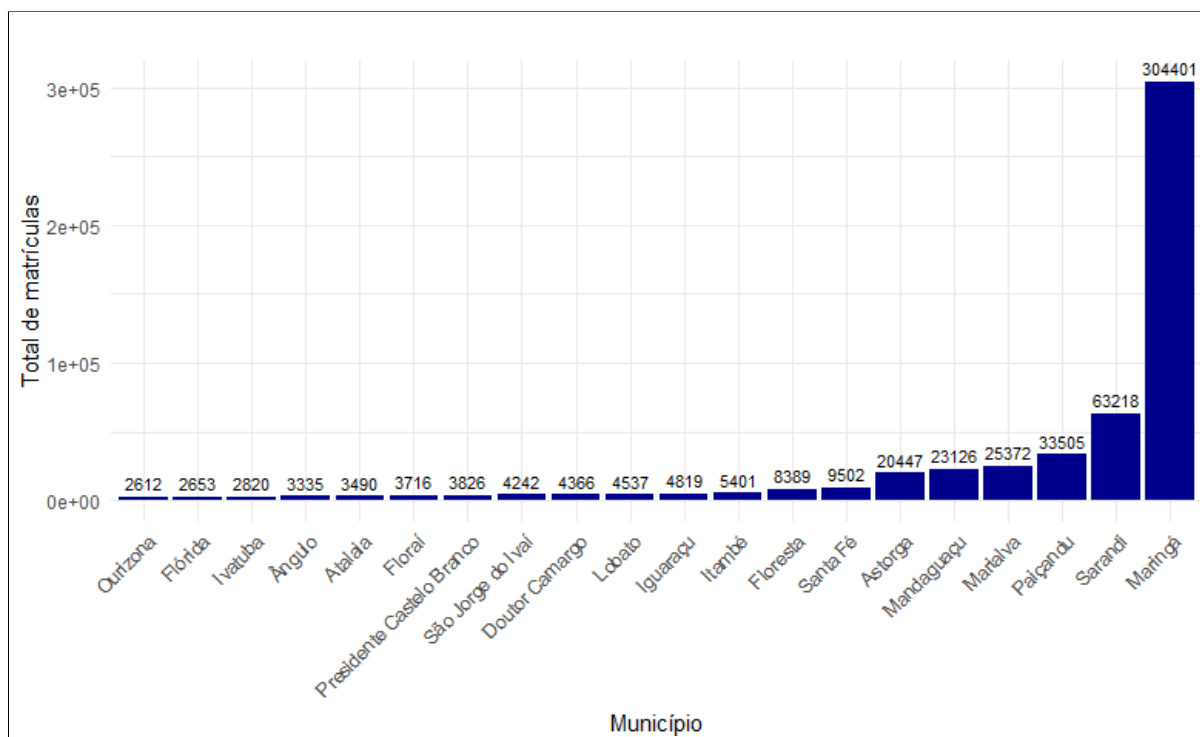
Fonte: Elaborado pela autora a partir das Sinopses Estatísticas do Inep (2025).

Com o Quadro 14, evidenciou-se o número de matrículas nos municípios, que acompanha uma tendência de ampliação ao longo dos anos. Pode-se afirmar que esse crescimento está relacionado à promulgação da Emenda Constitucional n.º 59 de 2009a, que tornou obrigatória a matrícula escolar a partir dos quatro anos de idade.

Essa ampliação também se reforça com a modificação da LDB n.º 9.394/96, por meio da Lei n.º 12.796, de 2013a, que afirma que a “[...] educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (Brasil, 2013a, *s.p.*).

Diante dessa conjuntura, foi implementada a obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro (4) a cinco (5) anos de idade na pré-escola. É válido ressaltar que, embora esse avanço represente um marco para a Educação Infantil, a primeira infância que corresponde aos primeiros meses até os três (3) anos de idade, ainda sofre apagamento nas políticas educacionais. Isso ocorre porque a matrícula nessa etapa só se efetiva quando as instituições condições dispõem de condições adequadas para o atendimento, o que na prática, acaba isentando os municípios da obrigação de oferta universal.

Na sequência, elaborou-se um gráfico com a soma total das matrículas em todos os anos, com o objetivo de evidenciar a relação global entre os municípios e o total de matrículas na Educação Infantil.

**Gráfico 01** - Total de matrículas nos municípios entre o período de 2007 a 2024

Fonte: Elaborado a partir das Sinopses Estatísticas do Inep (2025).

No Gráfico 01, apresenta-se o número total de matrículas (533.777), em ordem crescente, referentes a cada um dos municípios do estado do Paraná que constituem o objeto deste estudo. Observa-se que os cinco municípios com maior número de matrículas são, respectivamente, Maringá, com 57,0% do total de matrículas (304.401); Sarandi, com 11,8% (63.218); Paiçandu, com 6,3% (33.505); Marialva, com 4,8% (25.372); e Mandaguaçu, com 4,3% (23.126).

Entre os municípios com menores taxas populacionais, como Ourizona (2.612), Flórida (2.653) e Ivatuba (2.820), verificou-se a menor quantidade de matrículas, que, juntas, contabilizam apenas 0,5% do total geral.

Essas variações entre os municípios, com acréscimos ou decréscimos nas matrículas, podem ser explicadas tanto pelos limites populacionais quanto pelos deslocamentos migratórios para centros urbanos maiores, que proporcionam mais oportunidades de emprego e estabilidade à população. Nessa direção, Kramer (2006) argumenta que a garantia do direito à Educação Infantil não se efetiva apenas pela legislação, mas depende da capacidade de cada município em elaborar políticas públicas consistentes e sustentáveis.

Outro ponto a ser destacado é o impacto da pandemia de Covid-19 na educação escolar, tanto no que se refere às restrições de funcionamento de creches

e pré-escolas quanto à atualização dos registros administrativos. Em notícia divulgada pelo MEC e pelo Inep (2023), observou-se uma retomada gradual do aumento das matrículas na Educação Infantil em todo o país, processo que ocorreu apenas a partir de 2022, após período pandêmico. Essa retomada fica evidente no Quadro 14, que demonstra a variação anual das matrículas.

Diante desse cenário, ressalta-se que, na RMM, as dependências administrativas da Educação Infantil abrangem apenas instituições municipais e privadas, inexistindo unidades federais ou estaduais. No entanto, essas duas dependências (pública municipal e privada) não estão presentes em todos os municípios. Elas ocorrem em: Astorga, Doutor Camargo, Florai, Iguaçu, Mandaguaçu, Marialva, Maringá, Paiçandu, Santa Fé e Sarandi, enquanto os demais municípios contam apenas com a rede pública municipal de ensino.

Para elucidar essa distribuição, apresentam-se a seguir as informações relativas às matrículas nas redes pública e privada, com base nos dados municipais de 2023 e 2024, período correspondente ao recorte da pesquisa empírica. Essas informações foram organizadas no Quadro 15, em ordem crescente das matrículas.

**Quadro 15** – Dependência administrativa acerca das matrículas da Educação Infantil na RMM entre o período de 2023 e 2024

Cidade	Rede de Ensino	2023			2024		
		Creche	Pré Escola	Total	Creche	Pré Escola	Total
Ivatuba	Público	78	48	126	56	62	118
	Privado	-	55	55	-	46	46
São Jorge do Ivaí	Público	111	123	234	115	108	223
	Privado	-	1	1	-	1	1
Floraí	Público	120	115	235	105	117	222
	Privado	2	-	2	2	-	2
Floresta	Público	374	332	706	388	372	760
	Privado	3	4	7	-	6	6
Iguaçu	Público	188	121	309	146	134	280
	Privado	-	6	6	2	4	6
Doutor Camargo	Público	146	145	291	169	147	316
	Privado	1	1	2	3	1	4
Santa Fé	Público	324	213	537	330	208	538
	Privado	27	51	78	23	50	73
Astorga	Público	573	560	1.133	553	583	1.136
	Privado	120	84	204	128	97	225
Paiçandu	Público	1.159	1.118	2.277	1.056	1.134	2.190
	Privado	107	154	261	150	173	323

Mandaguaçu	Público	845	799	1644	819	774	1593
	Privado	54	105	159	45	120	165
Marialva	Público	867	938	1805	869	915	1784
	Privado	227	174	401	193	208	401
Sarandi	Público	1.184	2.655	3.839	1.146	2.661	3.807
	Privado	1.509	194	1.703	1.920	190	2.110
Maringá	Público	6.614	7.555	14.169	5.995	7.505	13.500
	Privado	4.446	2.668	7.114	4.975	2.656	7.631

Fonte: Elaborado pela autora a partir das Sinopses Estatísticas do Inep (2025).

O Quadro 15 evidencia que a rede pública é a principal responsável pelo atendimento da Educação Infantil na RMM, especialmente nas creches, etapa que historicamente enfrenta desafios devido à demanda por tempo integral e aos maiores custos de manutenção (Kramer, 2006; Rosemberg, 2016). É válido ressaltar situações singulares nesse Quadro, como o caso de Sarandi. Em 2023, havia mais crianças de 0 a 3 anos atendidas em creches privadas (1.509) do que na rede pública (1.184), algo incomum entre os municípios da RMM. Esse dado pode indicar tanto uma sobrecarga da rede pública quanto a emergência de um mercado privado voltado ao atendimento das famílias trabalhadoras desse município, que apresenta rápido crescimento demográfico.

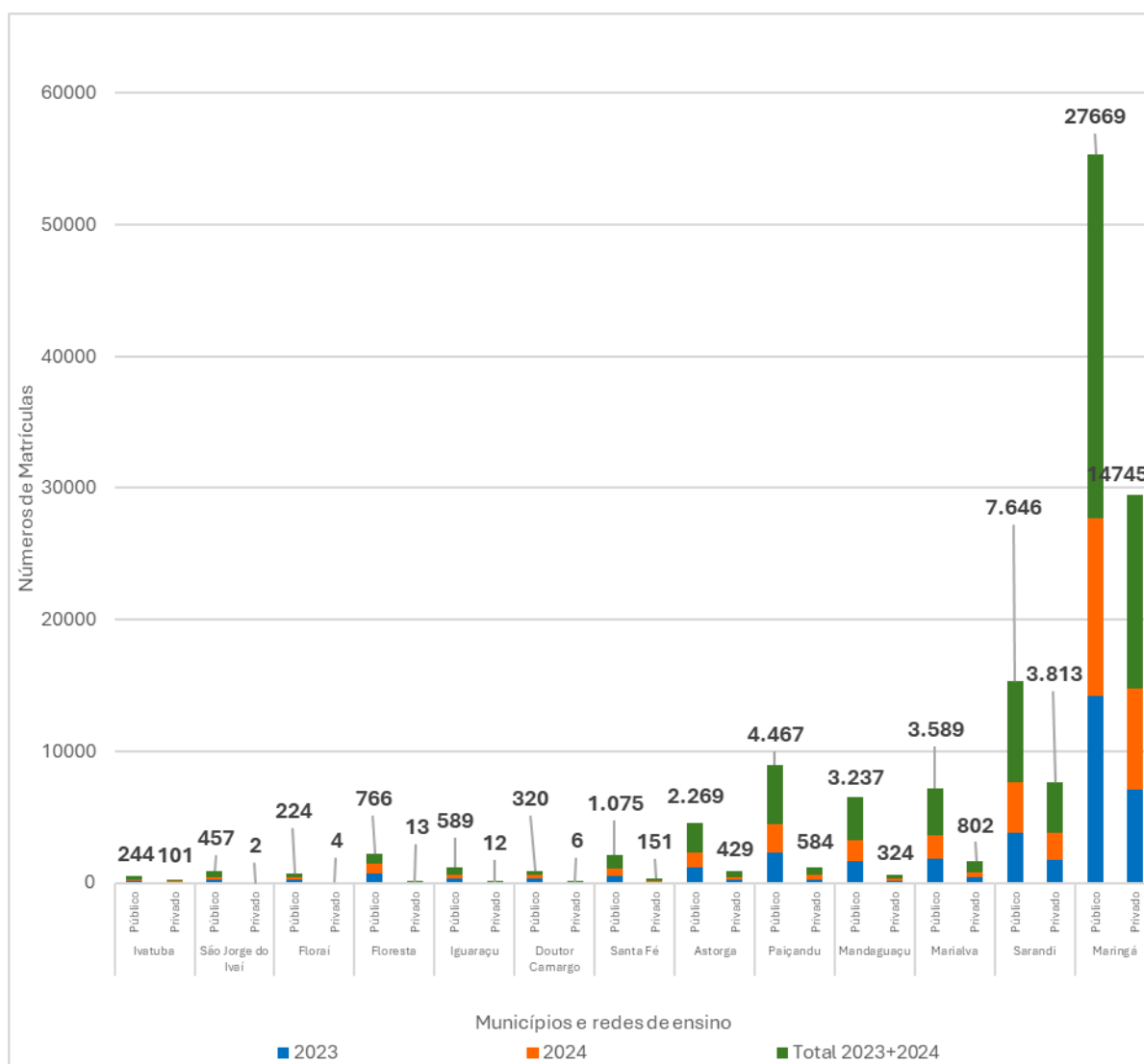
O caso de Maringá também merece atenção. Embora a rede pública concentre o maior número de matrículas (14.169 em 2023; 13.500 em 2024), a rede privada responde por uma fatia expressiva (7.114 em 2023; 7.631 em 2024), dimensão que revela um cenário de complementaridade entre as redes pública e privada. Pode-se afirmar que essa característica decorre do fato de Maringá ser o polo regional, com forte setor de serviços e uma população majoritariamente de classe média, o que implica a demanda por escolas particulares.

. Nesse sentido, “os municípios convivem com os desafios decorrentes da mudança de concepção do atendimento às crianças de 0 a 6 anos nos discursos oficiais e nas práticas existentes no seu interior” (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 52). Percebe-se que, ao longo da história, o acesso à Educação Infantil tornou-se mais democrático, mas persistem desafios a serem enfrentados, tais como “a herança do trabalho assistencial — modelo que embasou as iniciativas públicas e privadas de atendimento à criança pobre, caracterizando parte significativa dos estabelecimentos como depósito de crianças — e a existência de um sistema educacional pouco flexível e hierarquizado” (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 52).

Essas características reforçam o debate sobre a qualidade e equidade, pois a coexistência de redes com diferentes condições de financiamento pode acentuar as disparidades nas experiências educativas das crianças. Nesse sentido, “[...] os municípios convivem com os desafios decorrentes da mudança de concepção do atendimento às crianças de 0 a 6 anos nos discursos oficiais e nas práticas existentes no seu interior” (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 52). Percebe-se que, ao longo da história, o acesso à Educação Infantil tornou-se mais democrático, mas persistem desafios a serem enfrentados, tais como:

[...] a herança do trabalho assistencial, modelo que embasou as iniciativas públicas e privadas de atendimento à criança pobre, caracterizando parte significativa dos estabelecimentos como depósito de crianças e a existência de sistema educacional pouco flexível e hierarquizado (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 52).

Contudo, para evidenciar quantitativamente uma das facetas da realidade na RMM, elaborou-se um gráfico que mostra o predomínio de matrículas na rede pública de ensino, embora a rede privada tenda a se concentrar em áreas urbanas mais populosas e com maior poder aquisitivo, como é o caso de Maringá, Sarandi e Paiçandu. A seguir, apresenta-se o Gráfico 02:

**Gráfico 02 – Matrículas nas redes públicas e privadas entre os anos de 2023 e 2024**

Fonte: Elaborado pela autora a partir das Sinopses Estatísticas do Inep (2025).

O Quadro revela o quantitativo de matrículas ao longo dos anos de 2023 e 2024, dados recentes que ainda evidenciam disparidades significativas entre os municípios da RMM. A partir desse levantamento, surgem questionamentos importantes: com quem estão essas crianças? Há professores(as) em número suficiente para atender a essa demanda? Para sanar tais dúvidas, foi realizado um mapeamento dos(as) docentes para compreender a composição da categoria docente nas instituições de Educação Infantil. Apresenta-se a seguir o panorama dos(as) professores(as), com base nos dados do Inep, referentes ao período de 2007 a 2024, em cada município da RMM:

**Quadro 16 - Quantitativo de professores(as) da Educação Infantil nos municípios da RMM entre o período de 2007 a 2024**

Municípios	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Ângulo	18	18	18	15	19	11	18	20	27	27	24	30	19	20	17	26	26	26
Astorga	87	69	81	84	89	86	95	100	111	115	128	140	134	132	134	160	174	185
Atalaia	14	18	14	12	14	14	16	13	13	11	9	11	18	12	12	13	13	12
Dr. Camargo	16	18	19	19	20	19	23	24	23	29	30	27	33	33	25	43	42	47
Floraí	13	13	10	12	12	14	17	15	16	16	20	18	15	15	14	19	19	20
Floresta	14	13	31	16	20	14	18	50	56	58	59	65	60	56	57	69	84	80
Flórida	6	4	4	4	8	7	8	8	16	15	15	14	14	13	10	11	12	13
Iguaçu	20	27	26	23	24	30	33	25	29	32	29	31	33	43	36	36	41	44
Itambé	17	20	21	19	17	15	16	19	18	17	15	15	22	24	22	22	23	23
Ivatuba	13	10	11	11	10	11	9	16	15	14	17	15	12	17	17	18	26	24
Lobato	10	22	13	10	26	27	6	8	4	9	36	36	40	33	35	26	26	25
Mandaguaçu	31	28	25	26	22	27	31	29	35	33	41	42	46	48	43	51	62	70
Marialva	66	59	62	59	68	82	80	88	94	93	105	130	146	147	146	169	166	164
Maringá	660	737	778	887	1.020	1.071	1.121	1.297	1.615	1.737	1.753	1.753	1.690	1.842	1.854	1.889	1.912	1.974
Ourizona	6	8	7	8	10	13	6	15	20	6	20	5	11	10	8	12	10	11
Paiçandu	48	43	93	109	148	145	136	149	170	195	187	200	218	231	221	231	239	238
Presidente Castelo Branco	13	13	14	17	13	14	19	17	20	18	17	15	16	16	11	21	21	21
Santa Fé	18	16	21	12	35	14	29	33	34	39	39	41	48	57	55	60	58	54
São Jorge do Ivaí	17	20	21	20	16	16	15	14	21	13	18	16	17	18	15	18	20	20
Sarandi	87	116	109	139	141	166	180	234	298	313	290	375	423	468	373	458	461	504

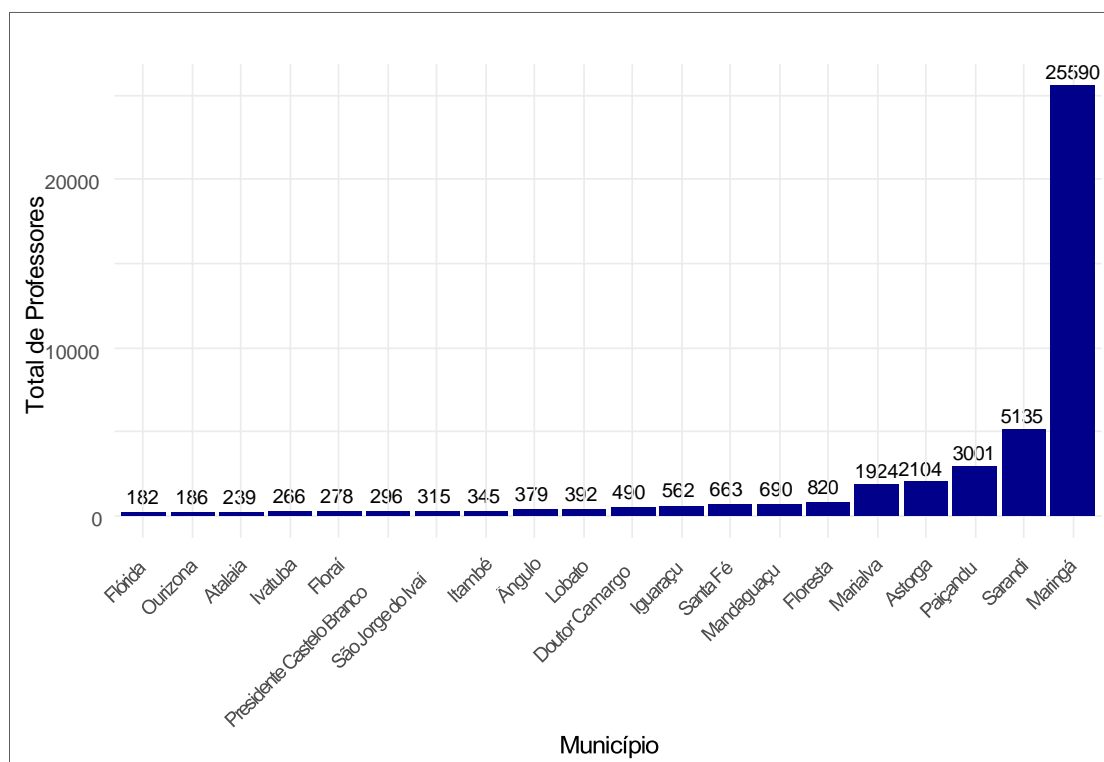
Fonte: Elaborado pela autora a partir das Sinopses Estatísticas do Inep (2025).

Pontua-se que, para o Inep, os docentes “[...] referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica” (Inep, 2024, s.p.). Também é importante destacar que esses(as) profissionais são contabilizados(as) uma única vez, mesmo que possam atuar em mais de um município. O levantamento não inclui auxiliares de creche, docentes com atividades complementares nem aqueles(as) que atuam com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na Educação Infantil, o Inep esclarece que o cômputo “[...] inclui os docentes que atuam na Creche, Pré-Escola e turmas unificadas” (*Ibidem*, s.p.).

Nesse contexto, observa-se um aumento significativo do número de docentes entre os anos de 2009 e 2011 em grande parte dos municípios investigados. Apenas em Floraí, o número permaneceu estagnado, enquanto em Itambé houve uma leve redução. Esse crescimento nos demais municípios podem ser explicado pelas mudanças nas políticas educacionais nacionais, como a Emenda Constitucional n.º 59/2009a, que tornou obrigatória a matrícula a partir dos 4 anos de idade, e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que estabeleceu a universalização da pré-escola, resultando em maior demanda por contratação de docentes.

Diante desse cenário, elaborou-se em um gráfico que reúne a soma total de docentes por município ao longo do período analisado, de 2007 a 2024, conforme apresentado a seguir no Gráfico 03:

**Gráfico 03** - Total de professores(as) nos municípios entre o período de 2007 a 2024



Fonte: Elaborado a partir das Sinopses Estatísticas do Inep (2025).

No Gráfico 03, apresenta-se o número total de professores(as) (43.857), em ordem crescente, para cada município da RMM. Nota-se que os cinco municípios com maior número de docentes são, respectivamente, Maringá, com 58,3% do total de professores(as) (25.590); Sarandi, com 11,7% (5.135); Paçandu, com 6,8% (3.001); Astorga, com 4,8% (2.104); e Marialva, com 4,4% (1.924). Acredita-se que municípios com maior população ou infraestrutura escolar mais consolidada tendem a apresentar quantitativo docente mais elevado. Por outro lado, os municípios de Flórida, Ourizona e Atalaia apresentaram a menor quantidade de professores(as). Flórida e Ourizona corresponderam a 0,4% do total, com 182 e 186 docentes, respectivamente, enquanto Atalaia representou 0,5% (239). Infere-se que municípios com menor população ou infraestrutura escolar possuem corpo docente reduzido.

Em síntese, o Quadro 16 e o Gráfico 03 elucidam que a RMM tem respondido às demandas legais e sociais por meio da ampliação do corpo docente da Educação Infantil, ainda que de forma heterogênea entre as cidades. Para elucidar os desafios na garantia da qualidade da atuação docente, realizaram-se dois mapeamentos complementares: 1. o número de docentes nas redes pública e privada dos

municípios investigados; e 2. os dados do Inep referentes ao regime de contratação dos(as) docentes na rede pública de ensino. A seguir, detalham-se os municípios com os dados referentes às redes pública e privada:

**Quadro 17** – Dependência administrativa acerca da contratação de professores(as) da Educação Infantil na RMM entre o período de 2023 e 2024

Cidade	Rede de Ensino	2023			2024		
		Creche	Pré Escola	Total	Creche	Pré Escola	Total
Ivatuba	Público	13	8	21	11	10	21
	Privado	-	8	8	-	7	7
São Jorge do Ivaí	Público	10	10	20	10	12	22
	Privado	-	4	4	-	4	4
Floraí	Público	9	8	17	11	7	18
	Privado	4	-	4	4	-	4
Floresta	Público	58	31	89	56	32	88
	Privado	3	4	7	-	4	4
Iguaraçu	Público	26	11	37	26	12	38
	Privado	-	4	4	4	5	9
Doutor Camargo	Público	27	17	44	33	19	52
	Privado	4	4	8	4	4	8
Santa Fé	Público	36	8	44	32	9	41
	Privado	3	11	14	4	9	13
Astorga	Público	105	48	153	105	54	159
	Privado	15	10	25	14	16	30
Paiçandu	Público	127	88	215	125	87	212
	Privado	17	13	30	19	14	33
Mandaguaçu	Público	17	26	43	21	27	48
	Privado	10	15	25	10	16	26
Marialva	Público	64	80	144	66	75	141
	Privado	20	19	39	21	20	41
Sarandi	Público	211	173	384	205	206	411
	Privado	81	23	104	110	18	128
Maringá	Público	450	926	1.376	405	988	1.393
	Privado	425	239	664	454	244	698

Fonte: Elaborado pela autora a partir das Sinopses Estatísticas do Inep (2025).

Conforme o Quadro 17, a rede pública continua sendo a principal responsável pela contratação de docentes da Educação Infantil, tanto nas creches quanto nas pré-escolas. Observa-se que, em municípios de menor porte, como Ivatuba, Floraí e São Jorge do Ivaí, o número de profissionais é reduzido e apresenta poucas

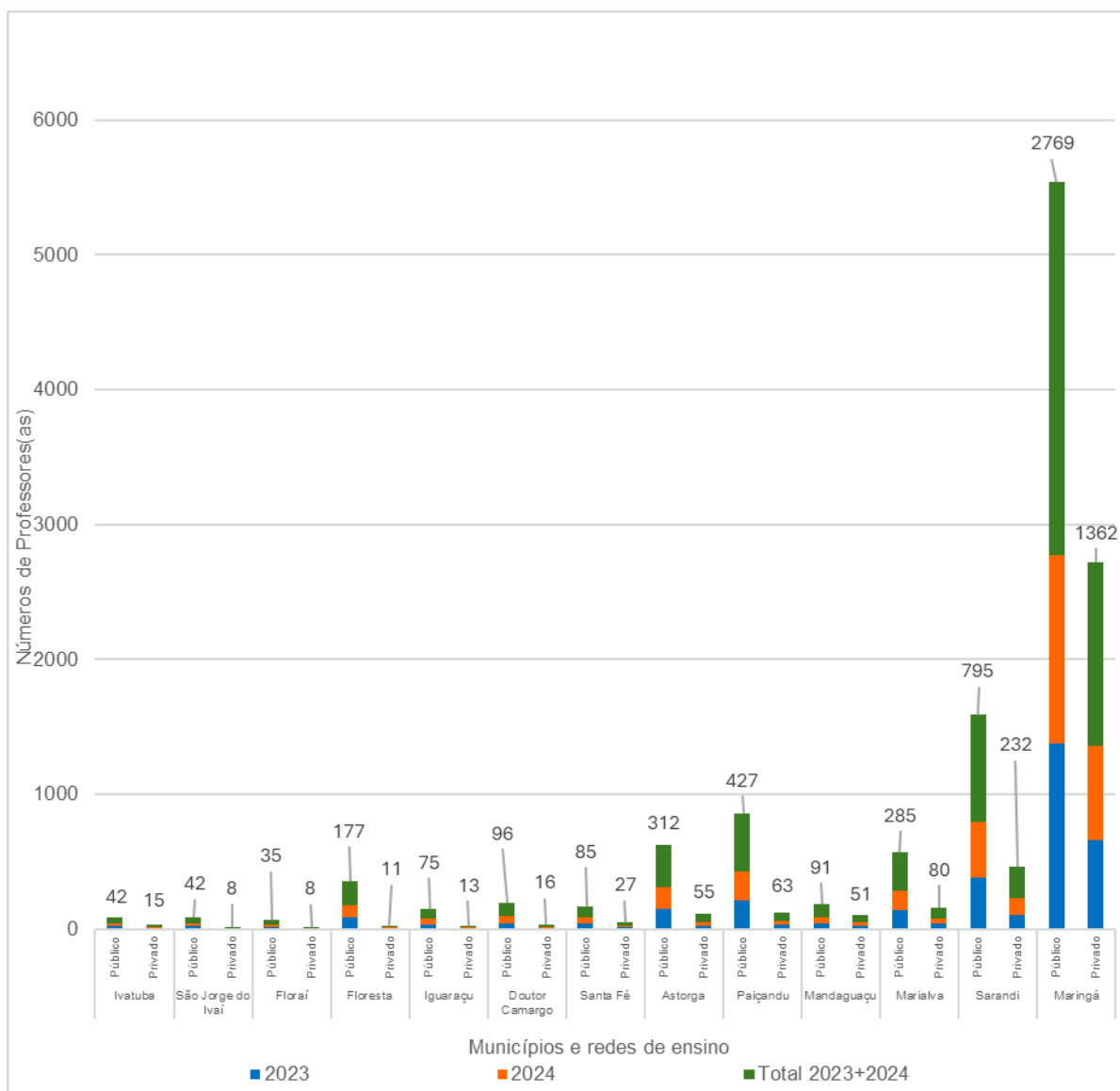
variações entre os anos de 2023 e 2024, o que reflete as características demográficas locais e a menor demanda por vagas.

Nos municípios de maior porte, tais como Maringá e Sarandi, observa-se um contingente expressivo de professores(as) tanto na rede pública quanto na privada. Em Maringá, registraram-se, em 2024, 1.393 docentes na rede pública e 698 na rede privada.

Em Sarandi, observa-se um aumento significativo na contratação de docentes na rede privada, que passou de 104 em 2023 para 128 em 2024, possivelmente associado ao crescimento populacional e à ampliação da demanda populacional. Um outro ponto curioso do Quadro 17 é o caso de Floresta, que, mesmo não apresentando registros de matrículas em 2023, contratou professores(as) para a Educação Infantil. Essa aparente contradição pode estar relacionada a defasagens nos registros estatísticos, sobretudo quanto à manutenção de profissionais em cargos municipais para atender turmas que, por razões administrativas, não aparecem nos levantamentos oficiais.

Ressalta-se que o estudo dos dados da EI requer cautela, pois a produção estatística nem sempre acompanha a complexidade das redes locais (Nunes; Corsino; Didonet, 2011). Com essas informações, organizou-se um gráfico para evidenciar as redes pública e privada de docentes na Educação Infantil da RMM.

**Gráfico 04 – Professores(as) nas redes públicas e privadas entre os anos de 2023 e 2024**



Fonte: Elaborado pela autora a partir das Sinopses Estatísticas do Inep (2025).

Em síntese desses dados, evidenciam-se tanto os avanços no atendimento quanto os desafios de equidade: se, por um lado, há o aumento da presença docente, por outro, observa-se a divisão entre público e privado, que pode acentuar desigualdades de acesso e de condições de trabalho.

Essa presença ampliada da iniciativa privada não pode ser compreendida de forma isolada, pois se entende que esse fator está vinculado ao Plano Diretor (PD),

que não reserva espaços para a construção de novos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) ou escolas municipais que atendam crianças de quatro a cinco anos de idade, ou seja:

Muitos municípios utilizam o espaço físico de escolas de ensino fundamental para ampliar turmas de pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos), entretanto é importante ressaltar que essa alternativa exige que a proposta pedagógica contemple as especificidades da faixa etária e que o espaço físico esteja adequado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da educação infantil. Assim sendo, o panorama municipal é hoje muito díspar, pois são desiguais as condições sociais e econômicas dos municípios brasileiros (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 47).

Essa desigualdade de acesso, e até mesmo de infraestrutura, gera um déficit na oferta de vagas, o que abre espaço para que o empresariado, por meio da compra de vagas em instituições particulares — prática adotada por municípios como Maringá e Paiçandu — alegue estar reduzindo a lista de espera nos CMEIs.

Nesse cenário, situam-se as escolas cooperativas, que não começaram apenas neste momento histórico. Abreu e Martineli (2024) afirmam que, desde os anos de 1991, há relação entre o processo de privatização dos serviços públicos na área educacional. Embora não seja algo recente, ainda se pode afirmar que:

[...] a escola cooperativa foi um instrumento utilizado pelo governo municipal da época, para descentralizar a gestão da educação e assim minimizar sua atuação frente a garantia desses direitos. No entanto, esse método de atuação continua sendo utilizado, em diferentes facetas, proporcionando um fácil acesso do setor privado na gestão e condução das políticas educacionais (Abreu; Martineli, 2024, p. 1).

No entanto, essa política de terceirização do atendimento infantil expõe a falta de planejamento estratégico das administrações municipais, que deveriam priorizar a construção de novas unidades públicas, bem como a realização de concursos públicos para a contratação de docentes formados(as) especificamente para atuar na Educação Infantil. Ressalta-se que, sem planejamento estratégico e investimento estrutural, as redes ficam à mercê de soluções imediatistas, que reforçam a desigualdade de acesso e qualidade (Martins, 2023).

Diante desse contexto, a falta de estrutura provoca a escassez de concursos públicos, o que impacta diretamente a composição da contratação precária de

docentes. Muitas vezes, as crianças passam a maior parte do dia sob os cuidados de profissionais contratados(as) de forma precária e sem formação mínima, como cuidadores(as), auxiliares de creche e educadores(as), em vez de docentes concursados(as) com o requisito mínimo da graduação em Pedagogia.

Esse cenário materializa o que ocorre em grande parte dos municípios: “[...] indefinição quanto a funções exercidas por essa profissional, bem como em relação às origens das denominações de “auxiliares de sala” no contexto da Educação Infantil e a vinculação da “auxiliar de sala” com a função de “auxiliar de serviços gerais” (Buss-Simão; Rocha, 2018, p. 12). Dessa forma, questiona-se: quem está a maior parte do dia com as crianças matriculadas na RMM? Quem realiza mais interações e, conseqüentemente, auxilia na formação de sua personalidade? Em sua grande maioria, são profissionais sem formação, que não são valorizados(as) nem possuem respaldo legal para o exercício da docência. Nessa conjuntura, organizou-se o Quadro 18 com os cargos, as jornadas e a formação existentes na Educação Infantil na RMM:

**Quadro 18** – Cargos, jornadas semanais e formação necessária para trabalhar na Educação Infantil dos municípios investigados

MUNICÍPIO	NOMENCLATURA DO CARGO	CARGA HORÁRIA	FORMAÇÃO MÍNIMA EXIGIDA PARA CONTRATAÇÃO
Ângulo	Professor(a)	20h	Graduação plena em Pedagogia
	Educador(a)	25h	Nível médio na modalidade Normal em Magistério
	Atendente		Ensino Médio Completo, na modalidade normal
Atalaia	Professor(a)	25h	Nível médio na modalidade Normal ou equivalente, em extinção e/ou Licenciatura em Pedagogia
	Educador(a)	30h	
Doutor Camargo	Professor(a)	20h ou 40h	Graduação em Pedagogia com habilitação ao magistério da educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental.
	Professor(a) do Magistério*	20h	
Floraí	Professor(a)	20h	Graduação plena em Pedagogia ou Curso Normal Superior
	Educador(a)	30h	
	Atendente de creche	40h	Ensino Médio Completo, na modalidade normal
Floresta	Professor(a)	20h ou 30h	Conclusão de curso de nível médio na modalidade Normal
	Educador(a)	25h	
	Atendente	30h	Ensino Médio Completo
Iguaraçu	Professor(a)	20h ou 40h	Graduação em Pedagogia com habilitação ao magistério da educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental
	Educador(a)	30h	

	Atendente de creche*	30h	Ensino Médio Completo, na modalidade normal
Ivatuba	Professor (a)	20h	2º grau, com habilitação específica em Magistério e/ou Graduação Plena em Pedagogia
	Auxiliar de creche	30h	Ensino Médio Completo, na modalidade normal
Itambé	Professor(a)	20h ou 40h	Graduação plena em Pedagogia
	Auxiliar de creche	30h ou 40h	Ensino Médio Completo, na modalidade normal
Lobato	Professor(a)	20h	Ensino Médio, com habilitação específica em Magistério
	Educador(a)	30h	
Mandaguaçu	Professor(a)	40h	Nível superior, em curso de licenciatura plena ou curso normal superior, admitida como formação mínima a obtida em nível médio, na modalidade normal
	Atendente de creche	30h	Ensino Médio Completo, na modalidade normal
	Auxiliar de berçário*	40h	Ensino Médio Completo, na modalidade normal
Maringá	Professor(a)	20h	Graduação plena em Pedagogia
	Educador(a)	30h	Nível médio na modalidade normal ou magistério, normal superior ou pedagogia
	Cuidador(a)	40h	Ensino Médio Completo
	Auxiliar de creche	40h	Ensino Médio Completo
Ourizona	Professor(a)	20h	Nível superior, em curso de licenciatura plena (Pedagogia) ou curso normal superior
	Atendente	40h	Ensino Médio Completo
Paiçandu	Professor(a)	20h ou 40h	Ensino Médio, com habilitação específica em Magistério
	Educador(a)	25h	
Presidente Castelo Branco	Professor(a)	20h	Nível superior, em curso de licenciatura plena ou curso normal superior, exigida como formação mínima a obtida em nível médio, na modalidade normal
	Educador(a) infantil	30h	Nível médio, na modalidade normal
	Auxiliar de creche	40h	Ensino Médio Completo, na modalidade normal
Sarandi	Professor(a)	30h ou 40h	Nível médio na modalidade Normal, ou equivalente e/ou curso superior em licenciatura de graduação plena
	Educador(a)	30h	
	Coordenador Pedagógico	40h	Curso superior em licenciatura de graduação plena em Pedagogia
Santa Fé	Professor(a)	40h	Nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena, em casos excepcionais será admitida o Nível Médio na Modalidade Normal
	Auxiliar de creche	40h	Ensino Médio Completo, na

			modalidade normal
São Jorge do Ivaí	Professor(a)	20h	Nível superior, em curso de licenciatura plena (pedagogia) ou curso normal superior
	Educador(a)	30h	Ensino Médio, com habilitação específica em Magistério
	Cuidador(a)	40h	Ensino Médio Completo, na modalidade normal
	Auxiliar de berçário*	40h	Ensino Médio Completo, na modalidade normal

\* Cargos em extinção.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa empírica e do Plano de Cargos, Carreira e Vencimento do Magistério (2025).

Com este quadro, observa-se forte heterogeneidade na organização dos cargos, das jornadas de trabalho e da formação direcionados à Educação Infantil na RMM. Enquanto alguns municípios, como Astorga, Flórida e Iguaraçu, adotam apenas a denominação de professor(a), os demais mantêm cargos como educador(a), atendente, cuidador(a), auxiliar de creche ou auxiliar de berçário. Essa diversidade de nomenclaturas e cargas horárias revela a ausência de uma padronização regional e expõe a fragmentação das políticas municipais, que acabam por criar diferentes vínculos e condições de atuação para profissionais que, em essência, atuam com a mesma faixa etária. Essa constatação reverbera às análises de Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 89):

Os profissionais que são contratados como auxiliares, berçaristas, recreadores, agentes, monitores, estimuladores, babás, entre outras designações dadas aos que são de fato professores, para os quais, porém, para o ingresso em creches e pré-escolas, não se exige formação. Muitos exercem função docente, especialmente nas creches, mas, pelo enquadramento funcional, não recebem o piso salarial de professor, nem se constituem como categoria profissional com poder de reivindicação.

Isso constata-se nos planos de carreira docente municipais, que não fazem menção aos cargos de atendente, cuidadores(as) e auxiliares, apenas os de professor(a) e educador(a). Destaca-se que o município de Sarandi apresenta um diferencial: a Coordenação Pedagógica, que não é eleita ou indicada pela SEDUC, mas selecionada por meio de concurso público, realiza um trabalho de orientação junto aos(as) professores(as). Para o cargo de educador(a), que cumpre carga horária de 25h ou 40h, a exigência é o Curso Profissionalizante de Formação de Docentes (antigo Magistério). Para os cargos de atendente, auxiliar e/ou cuidador(a) infantil, com jornada semanal entre 30h e 40h, a exigência é o Ensino Médio

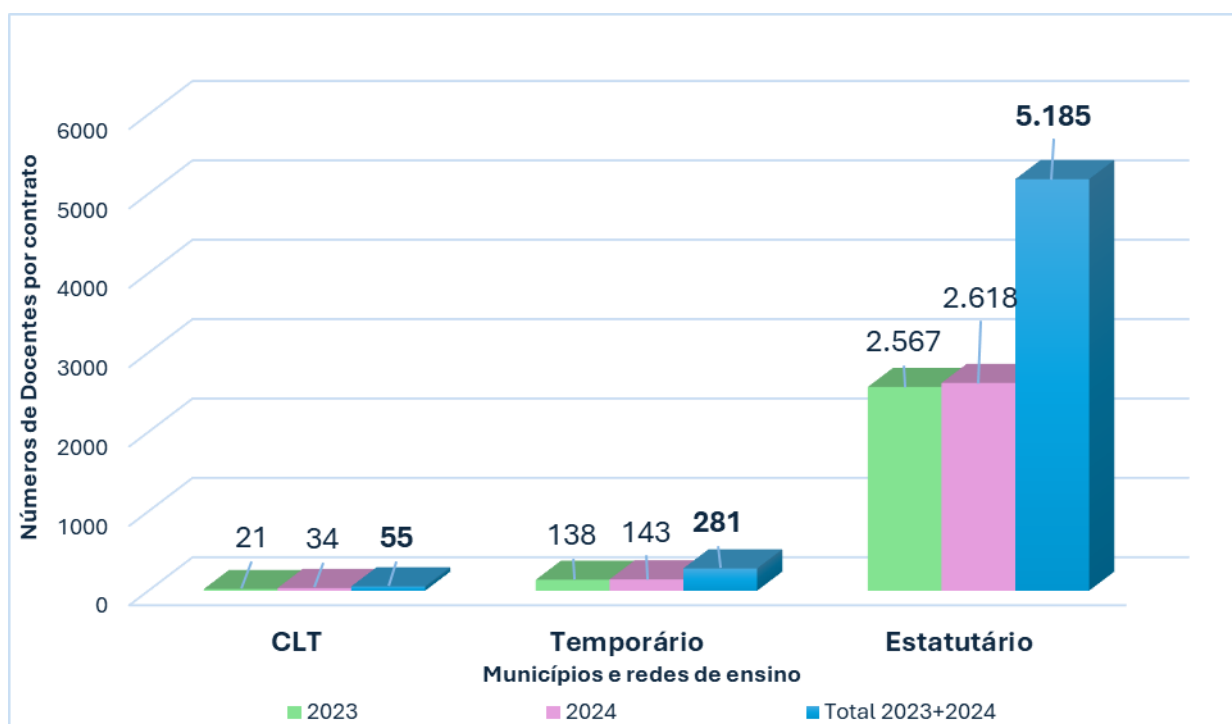
completo. Assevera-se que essa condição de formação em nível médio está assegurada na LDB n.º 9394/96, em seu Art. 26:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, s.p.).

Nessa conjuntura, percebe-se que a legislação admite a formação em Nível Médio, embora indique a formação em Nível Superior, com o Curso de Graduação em Pedagogia, como o principal *locus* de formação docente. Lira e Saito (2022, p. 7) afirmam que “não basta indicar o direito, é preciso ter condições concretas para sua efetivação e isso passa, especialmente, pelas gestões municipais e pela formação de professores”.

Diante disso, a fim de evidenciar a inserção das precarizações da contratação docente, elaborou-se o gráfico a seguir com dados sobre os índices de docentes da rede pública relativos ao seu processo de contratação, entre os anos de 2023 e 2024.

**Gráfico 05 - Panorama das contratações dos(as) professores(as) da RMM**



Fonte: Elaborado pela autora a partir das Sinopses Estatísticas do Inep (2025).

Conforme o Gráfico 05, observa-se que, embora “[...] com a expansão de creches e pré-escolas, muitos municípios continuam fazendo concursos para professores e auxiliares sem exigência de formação mínima para o exercício do magistério” (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 89).

Ou seja, os índices apresentam a prevalência da contratação de estatutários(as) na Educação Infantil da RMM, sendo que o total foi 5.185 docentes efetivos nos anos de 2023 e 2024. Já no regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), contabilizaram-se 55 docentes e, no regime temporário, 281; juntos, representam 336 professores(as). Diante desse cenário, ancora-se no relatório elaborado por Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 89) para afirmar que:

Há também creches públicas com parte significativa de seus profissionais, inclusive os que exercem a função docente, constituída de terceirizados, vinculados a organizações sociais ou organizações não governamentais, que recebem verbas públicas para realizar tal gestão, evidenciando a municipalização a ser efetivada de fato.

Com a finalidade de evidenciar essa parcela significativa entre os(as) docentes dos municípios acerca da contratação em creches e pré-escolas, os dados foram mapeados de forma individual, ou seja, por cada cidade. Esse quadro encontra-se no Apêndice F, que detalha as informações.

Diante dos dados elaborados no Apêndice, pode-se afirmar que apenas cinco cidades ainda resistem em manter o quadro próprio de docentes, com ingresso exclusivamente via concurso público, sendo elas: Ângulo, Atalaia, Flórida, Lobato e Mandaguaçu. Enquanto isso, os municípios de Astorga, Doutor Camargo, Florai, Floresta, Iguaçu, Itambé, Ivatuba, Marialva, Maringá, Ourizona, Paiçandu, Presidente Castelo Branco, Santa Fé, São Jorge do Ivaí e Sarandi - totalizando quinze (15) municípios - apresentam dois e/ou três tipos de vínculos empregatícios, entre eles estatutário, temporário e celetista (este último sob a CLT), para o cargo de docente. Essa configuração evidencia a crescente flexibilização da contratação de professores(as), alinhada à lógica de mercado (Harvey, 2016), em detrimento da valorização da carreira docente.

No município de Iguaçu, especificamente na pré-escola, percebe-se um predomínio do vínculo temporário. Em 2023, havia sete (7) docentes temporários(as) para quatro (4) efetivos(as); já em 2024 manteve-se o número de temporários(as) e contratou-se mais um(a) efetivo(a), mas, ainda assim, prevalece a presença de

professores(as) temporários(as) junto às crianças de (quatro) 4 a (cinco) 5 anos de idade. Esse cenário revela a instabilidade contratual que permeia o cotidiano da Educação Infantil, ao refletir em práticas pedagógicas fragilizadas pela alta rotatividade.

No ano de 2023, o município de São Jorge do Ivaí apresentava proporção semelhante; contudo, em 2024 verificou-se um aumento expressivo de temporários(as) na pré-escola, totalizando oito (8) docentes temporários(as) para quatro (4) efetivos(as), ou seja, o dobro. Já em Presidente Castelo Branco, em 2023, havia um (1) efetivo – de treze (13) – a mais em relação ao número de temporários(as) – doze (12) –, mas, no ano seguinte, essa proporção se inverteu, com um salto significativo no número de temporários(as), que passou de doze (12) para dezesseis (16).

Nos municípios de Astorga, Maringá e Ourizona, manteve-se o número de temporários(as) nos dois anos consecutivos. Já em Ivatuba e Sarandi, observou-se uma diminuição na contratação de temporários(as). Em contrapartida, nos municípios de Doutor Camargo, Florai, Iguaraçu, Itambé, Marialva, Paiçandu, Presidente Castelo Branco, Santa Fé e São Jorge do Ivaí, ocorreu um aumento expressivo na contratação em regime temporário.

Ressalta-se que, no município de Paiçandu, em 2024, ao somar temporários(as) e celetistas, totalizavam-se 48 docentes para 42 efetivos(as) na pré-escola, ou seja, número maior que o de contratações via concurso público, o que representa 53,3% do total. As conjunturas apresentadas revelam um movimento de substituição gradual do vínculo efetivo por formas mais precárias de contratação, o que fragiliza o caráter de continuidade pedagógica, fundamental à etapa da Educação Infantil.

Diante disso, destaca-se que, embora em Maringá, no momento da realização da pesquisa empírica, houvesse número mínimo de professores(as) temporários(as), atualmente, pelo Edital do Processo Seletivo Simplificado n.º 027/2025, o município aderiu ao regime de contrato temporário, prevendo para 2025 a contratação de 136 vagas, acrescidas do cadastro de reserva com duração de dois anos. Tal medida pode ocasionar uma pulverização das relações nos processos de ensino e aprendizagem, tanto entre os(as) professores(as) quanto com as crianças. Entende-

se, entretanto, que, ao tratar desses dados, não se alcança exatidão na atualidade devido à rotatividade docente.

Nesse sentido, ocorre uma separação da classe docente pelo vínculo estabelecido (estatutário e temporário) com a rede municipal, pois “[...] aumentam os contrastes entre professores efetivos e contratados com a adoção cada vez mais ampla da flexibilidade do mercado, referenciada como um valor positivo” (Oliveira, 2018, p. 57). Essa dicotomia é visível no trabalho educativo, inclusive entre os(as) próprios(as) professores(as).

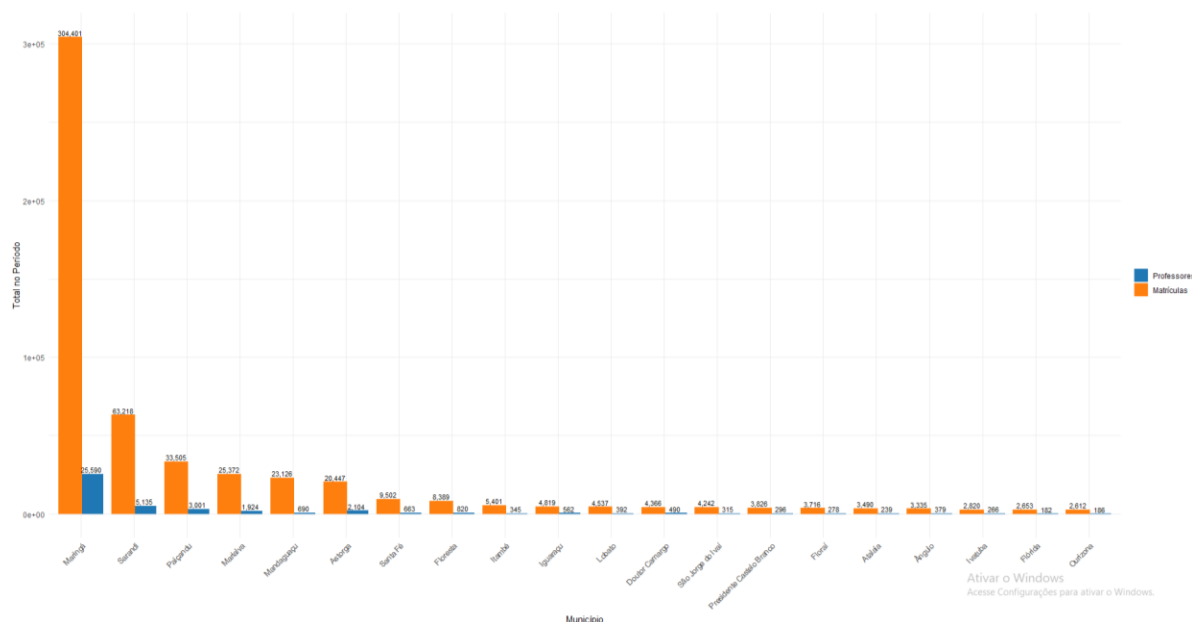
Ressalta-se que essa realidade se verifica nos municípios participantes da pesquisa, acrescida do fato de existirem diferentes cargos (atendente, cuidador(a), educador(a), professor(a)) nas instituições formativas, o que também revela um processo de segmentação docente. Os dados apresentados até aqui fornecem subsídios valiosos para que na próxima subseção, sejam apresentadas informações detalhadas sobre as previsões de matrículas, o quantitativo de professores(as) e a razão aluno-professor (RAP) nos municípios da RMM.

#### 4.2.1 Razão Aluno-Professor (RAP) da Educação Infantil nos municípios da RMM

A análise da RAP nos municípios da RMM evidencia um cenário marcado por desigualdades e por fragilidades estruturais que se manifestam de diferentes formas. Em todos os municípios, o número de matrículas supera o quantitativo de docentes, mas a intensidade dessa diferença não é homogênea: ora observa-se maior descompasso em determinado município, ora em outro, o que revela a ausência de um padrão uniforme de planejamento e de alocação de recursos.

Essa oscilação, que se traduz, em alguns contextos, na maior presença de docentes em relação ao crescimento de matrículas e, em outros, na sobrecarga evidente pela falta de profissionais diante da demanda, aponta para um problema recorrente, qual seja, a falta de articulação entre políticas de expansão da oferta educacional e estratégias de valorização e contratação de professores(as). Isso fica explícito no Gráfico 06:

**Gráfico 06** - Total de matrículas e professores(as) por município no período de 2007-2024



Fonte: Elaborado pela autora a partir das Sinopses Estatísticas do Inep (2025).

O Gráfico 06 apresenta o número total de matrículas em comparação ao número total de professores(as) nos períodos de 2007 a 2024, no qual se observa que as cinco primeiras cidades com maior quantitativo de matrículas são: Maringá, Sarandi, Paçandu, Marialva e Mandaguçu. Porém, ao analisar os números de docentes dessas cidades, essa ordem não se repete; isto é, mantêm-se as três primeiras cidades, mas Marialva fica depois de Astorga e, em seguida, Mandaguçu. O contrário também é fidedigno.

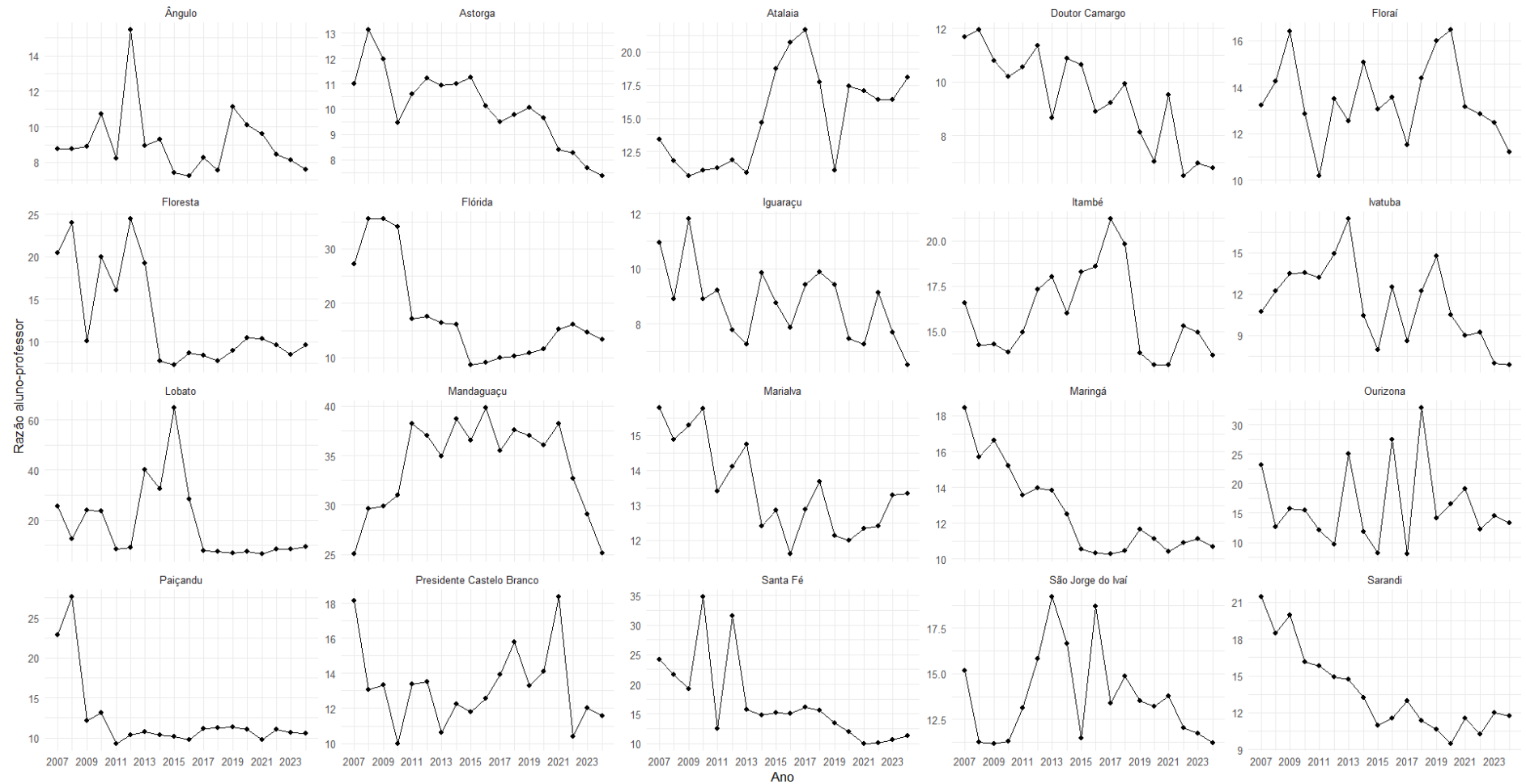
Ao analisar as últimas cinco cidades: Ourizona, Flórida, Ivatuba, Ângulo e Atalaia; e compará-las com o número de docentes, percebe-se que a ordem se modifica: Flórida, Ourizona, Atalaia, Ivatuba e Floraí. Diante desses dados, evidencia-se o interesse em averiguar a RAP, que é um indicador que expressa a média de alunos atendidos por cada professor(a). Em termos práticos, corresponde ao número total de alunos(as) dividido pelo número total de professores(as), conforme a equação abaixo:

$$RAP = \frac{\text{número total de alunos}}{\text{número total de professores}}$$

Esse índice é amplamente utilizado como parâmetro de qualidade educacional, pois reflete o nível de apoio pedagógico disponível para cada estudante. De modo geral, quanto menor a RAP, maior tende a ser a possibilidade de acompanhamento individualizado, o que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento integral (Achilles, 2003). Por outro lado, uma RAP elevada pode indicar salas superlotadas e professores(as) sobrecarregados(as), enquanto valores mais baixos apontam para ambientes em que a atenção às necessidades individuais se torna mais viável (Achilles, 2003). Na Educação Infantil, em especial, índices reduzidos são desejáveis, uma vez que crianças pequenas demandam maior atenção, cuidado constante e interações mais próximas.

Com os dados que evidenciam a RAP elevada nos municípios da RMM, pode-se afirmar que as consequências centram-se na diminuição da atenção individualizada, ao comprometer o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças; em maior risco de acidentes e conflitos, devido à supervisão insuficiente; na sobrecarga docente, que impacta a qualidade do trabalho pedagógico e o bem-estar dos(as) profissionais; além de prejuízos diretos à aprendizagem, uma vez que atividades planejadas podem perder eficácia em contextos de turmas muito numerosas. Conforme a Figura 08 apresentada a seguir:

**Figura 08 - Evolução da Razão Aluno-Professor por município de 2007 a 2024<sup>42</sup>**



Fonte: Elaborado a partir das Sinopses Estatísticas do Inep (2025).

<sup>42</sup> Para a leitura do gráfico, orienta que o eixo horizontal representa os valores relativos à Razão Aluno-Professor (RAP), enquanto o eixo vertical corresponde aos anos de referência, com início em 2007 e término em 2024. Essa mesma orientação de leitura aplica-se às Figuras 09, 10 e 11.

Conforme as ilustrações da Figura 08 e a tabela no Apêndice G, que apresenta os números detalhados por ano em cada município, pode-se afirmar que, no período de 2007 a 2010, foram evidenciadas maiores RAP dos municípios de Flórida e Santa Fé, sendo Flórida com razões de 27, 36 e 36, que indicam a quantidade de alunos(as) para cada professor(a). Em 2010, Santa Fé obteve maior razão, sendo de 35 alunos(as) para um(a) docente.

Na sequência, nos próximos dois anos consecutivos de 2011 e 2012, Mandaguaçu apresentou as maiores razões, respectivamente 38 e 37. Em 2013, Lobato registrou a maior razão, 40, correspondente à segunda maior razão do período estudado. Em 2014, Mandaguaçu voltou a apresentar a maior razão, ou seja, 39. Em 2015, observa-se a maior razão do período, 65, no município de Lobato. Esse valor causa grande preocupação, pois indica que um(a) professor(a) atende de 65 crianças entre 4 meses e 5 anos de idade.

Um fato contraditório é que o mesmo município também apresentou, de 2017 a 2019, as menores razões, sendo elas 8, 7 e 7. Ângulo apresentou menores razões de 2007 a 2009, em 2011 e 2016, sendo 9 em todos esses anos. Iguaçu também apresentou menores razões nos anos de 2010, 2012 e 2013, sendo elas 9, 8 e 7. Floresta e Doutor Camargo apresentaram menores razões em dois anos cada: 2014 (7,72) e 2015 (7,25), e 2020 (7,03) e 2022 (6,43), respectivamente.

A partir de 2016, Mandaguaçu é o município que apresentou as maiores taxas, sendo elas, respectivamente: 40, 35, 38, 37, 36, 38, 33, 29 e 25. Nota-se, portanto, que Mandaguaçu é o município que possui as maiores razões no período estudado. Ressalta-se que, nos anos de 2023 e 2024, as RAPs mais baixas foram identificadas nos municípios de Doutor Camargo e Ivatuba, o que corresponde a sete (7) alunos(as) para um(a) professor(a), conforme mostra o Apêndice G.

Com os números da RAP, questionou-se: há parâmetros sobre a quantidade de alunos(as) por professor(a)? Esse questionamento foi respondido pelos parâmetros apresentados pela recente Resolução Nacional n.º 1/2024, ao afirmar no:

Art. 6º O planejamento do atendimento à demanda por vagas na Educação Infantil deve explicitar os esforços progressivos dos entes federados e de seus respectivos sistemas de ensino para alcançar, progressivamente, conforme metas do Plano Nacional e dos planos municipais, estaduais e distrital de educação, a seguinte proporção máxima de bebês e crianças por professor regente e:

- I - para bebês de 0 (zero) a 12 (doze) meses: 5 (cinco) bebês por educador(a);
- II - para bebês de 12 (doze) a 24 (vinte e quatro) meses: 8 (oito) bebês por educador(a);
- III - para bebês de 25 (vinte e cinco) a 36 (trinta e seis) meses: 12 (doze) bebês por educador(a);
- IV - para crianças de 37 (trinta e sete) a 48 (quarenta e oito) meses: 18 (dezoito) crianças por educador(a); e
- V - para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos: 20 (vinte) crianças por educador(a) (Brasil, 2024b, s.p.).

Este documento possibilitou investigar se, no estado do Paraná, há alguma normativa específica, constatando-se a existência da Deliberação do CEE/PR n.º 02/14, que estabelece normas e princípios para a Educação Infantil. Entretanto, observa-se que essa Deliberação está desatualizada quando comparada ao documento nacional acima citado.

Nesse sentido, nota-se uma diferença entre os dois documentos: no berçário (0 a 1 ano de idade), em âmbito nacional, é permitido até cinco (5) bebês por professor(a), enquanto, no estadual, o limite é de seis (6) bebês; no Infantil 1 (1 a 2 anos de idade), são permitidas oito (8) crianças; no Infantil 2 (2 a 3 anos de idade), até doze (12) crianças; no Infantil 3 (3 a 4 anos de idade), a resolução nacional estabelece até dezoito (18) crianças, enquanto, no estadual, o limite é de quinze (15); já no Infantil 4 e 5 (de 4 a 5 anos de idade), tanto a normativa nacional quanto a estadual estabelecem o máximo de vinte (20) crianças.

Diante disso, evidenciou-se o RAP por turma, conforme disposto no Apêndice H. A intenção de apresentar esse quadro não é discutir os números em si ou detalhar município por município, mas, sobretudo, demonstrar que há significativa discrepância no cumprimento da normativa. Em alguns casos, em especial, na creche, que atende crianças de (zero) 0 a (três) 3 anos de idade, encontram-se municípios com turmas que ultrapassam de forma significativa os números de alunos(as) permitidos pelos documentos.

Além disso, observa-se a oscilação entre os municípios, o que reforça a defesa da necessidade de investimentos consistentes na efetivação das normativas e políticas direcionadas à organização do atendimento às crianças da Educação Infantil. Nesse contexto, apresenta-se a previsão para oferta desse atendimento, bem como para a contratação de docentes.

Considera-se que a realização da RAP teve como finalidade evidenciar as condições de trabalho dos(as) docentes da Educação Infantil nos municípios da

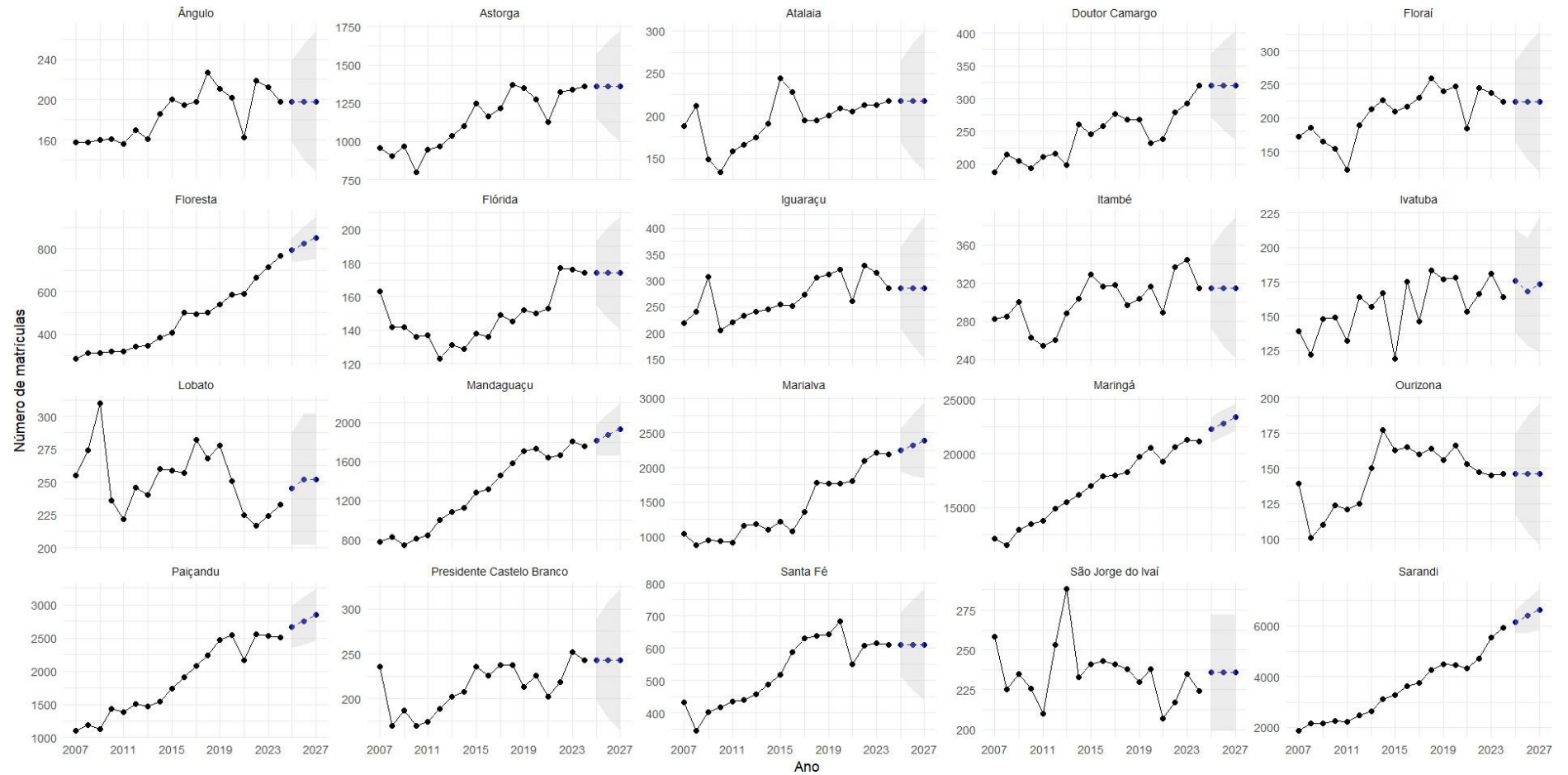
RMM, marcados por um cenário de precarização. Trata-se de um estudo inédito, visto que, até o momento, trabalhos acadêmicos que abordassem essa amostragem específica. Os dados revelam números elevados de alunos(as) por professor(a), o que indica a sobrecarga do trabalho educativo e a limitação das possibilidades de acompanhamento individualizado das crianças.

Assim, torna-se necessário ampliar o olhar para além das políticas e programas de formação docente, na expectativa de incorporar o mapeamento das condições reais de trabalho como parte essencial da análise das formações continuadas e seus impactos no trabalho educativo. Como aponta Kosik (1976), é preciso ultrapassar as aparências e buscar compreender a essência dos fenômenos. Essa essência se manifesta, neste caso, nos dados concretos revelados pela RAP, assim como nas previsões apresentadas na próxima subseção.

#### 4.2.2 Previsões da Educação Infantil nos municípios da RMM

Com a finalidade de contribuir para a análise estatística sobre a organização dos municípios no que se refere às previsões, foram elaboradas as mesmas no âmbito da matrícula, do(a) professor(a) e da RAP, acerca dos municípios aderentes à pesquisa, entre o período de 2025 a 2027. A escolha desse intervalo deve-se à possibilidade de maior precisão e fidedignidade dos dados, conforme as informações coletadas e sistematizadas ao longo da pesquisa. Apresenta-se, a seguir, a Figura 09, que detalha a correção do número de matrículas por ano em cada município participante da pesquisa na RMM.

**Figura 09 – Previsões do número de matrículas por município para 2025, 2026 e 2027**



Fonte: Elaborado a partir das Sinopses Estatísticas do Inep (2025).

A Figura 09 apresenta a estimativa da previsão para os próximos três anos acerca das matrículas. Informa que há uma tabela no Apêndice I com os dados por ano (2025, 2026 e 2027), a qual detalha os números estimados para cada município, com o intervalo de 95% de confiança (IC)<sup>43</sup>. Assim, torna-se possível visualizar a projeção das matrículas que poderão ser efetivadas nos anos mapeados.

Observa-se que alguns municípios apresentam previsões relativamente estáveis, entre eles: Ângulo, com 198 matrículas; Astorga, com 1.361; Atalaia, com 217; Doutor Camargo, com 320; Florai, com 224; Flórida, com 174; Iguaçu, com 286; Itambé, com 315; Ourizona, com 146; Presidente Castelo Branco, com 243; Santa Fé, com 611; e São Jorge do Ivaí, com 236 matrículas. Ressalta-se, contudo, que o IC de todas as cidades oscila, ainda que a média de previsão se mantenha dentro de certa estabilidade. É importante considerar que cada município possui particularidades próprias e que as políticas educacionais locais exercem influência direta sobre a concretização desses números.

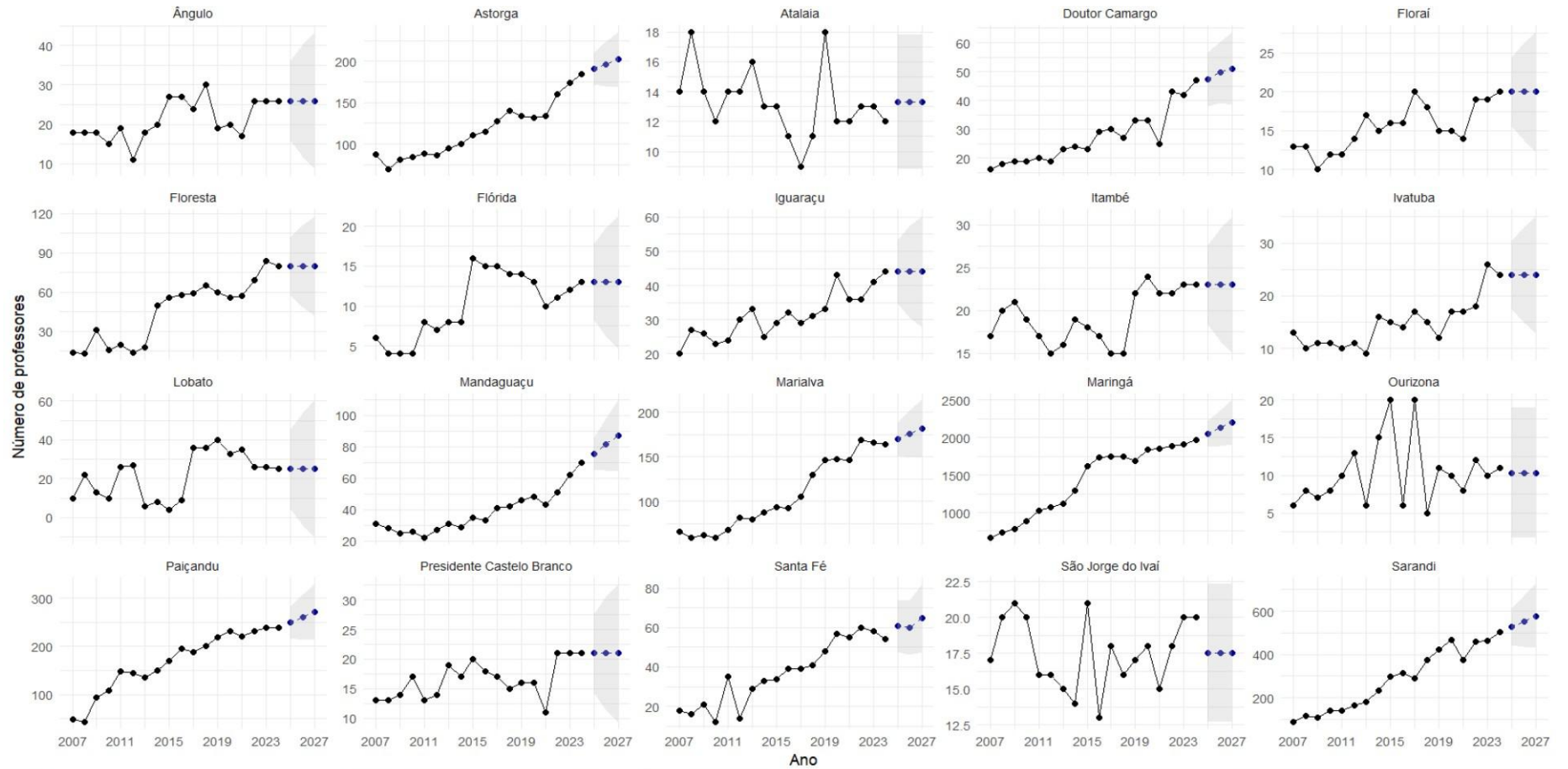
Nos municípios de médio porte, entretanto, percebe-se maior variação nas projeções. Em Ivatuba, por exemplo, estimam-se 245 matrículas em 2025, crescendo para 252 em 2026 e mantendo-se no mesmo patamar em 2027. Em Lobato, a previsão é de 245 no ano de 2025 e 252 nos dois anos seguintes. Já em Paiçandu, identificam-se variações mais expressivas: 2.671 matrículas em 2025, 2.760 em 2026 e 2.848 em 2027. Em Floresta, a projeção também aponta crescimento gradual, com 794 matrículas em 2025, 822 em 2026 e 851 em 2027.

Em municípios de maior porte, como Mandaguáçu, Marialva e Maringá, nota-se um aumento significativo nas previsões de matrículas. Em Mandaguáçu, projetam-se 1.816 em 2025, 1.874 em 2026 e 1.931 em 2027. Em Marialva, as estimativas são 2.252, 2.319 e 2.387 nos respectivos anos. Já em Maringá, o crescimento projetado é ainda mais expressivo, com 22.232 matrículas em 2025, 22.814 em 2026 e 23.395 em 2027. Ressalta-se que todas essas previsões estão acompanhadas de IC, conforme indicado na tabela do Apêndice I, o que reforça que os números apresentados não são absolutos, mas estimativas sujeitas a variações. Com essa previsão de matrículas suscita a preocupação com a contratação de docentes para atender à demanda. Desse modo, apresenta-se a Figura 10:

---

<sup>43</sup> O intervalo de confiança (IC) de 95% numa projeção significa que a estimativa realizada a partir de uma amostra e a probabilidade que podemos ter de que os verdadeiros valores estejam dentro da faixa estimada.

**Figura 10 – Previsões do número de professores(as) por município para 2025, 2026 e 2027**



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Sinopses Estatísticas do Inep (2025)

Na Figura 10, sobre o quantitativo docente, organizou-se também uma tabela para detalhar as informações por ano em cada município, a qual se encontra no Apêndice J e apresenta igualmente o IC de 95% acerca das estimativas. Observa-se que há municípios com índices estáveis, como Ângulo, com 26 docentes contratados(as); Atalaia, com 13; Floresta, com 80; Flórida, com 13; Iguaçu, com 44; Itambé, com 23; Ivatuba, com 24; Lobato, com 25; Ourizona, com 10; Presidente Castelo Branco, com 21; e São Jorge do Ivaí, com 17 docentes, considerando-se o período de três anos projetados.

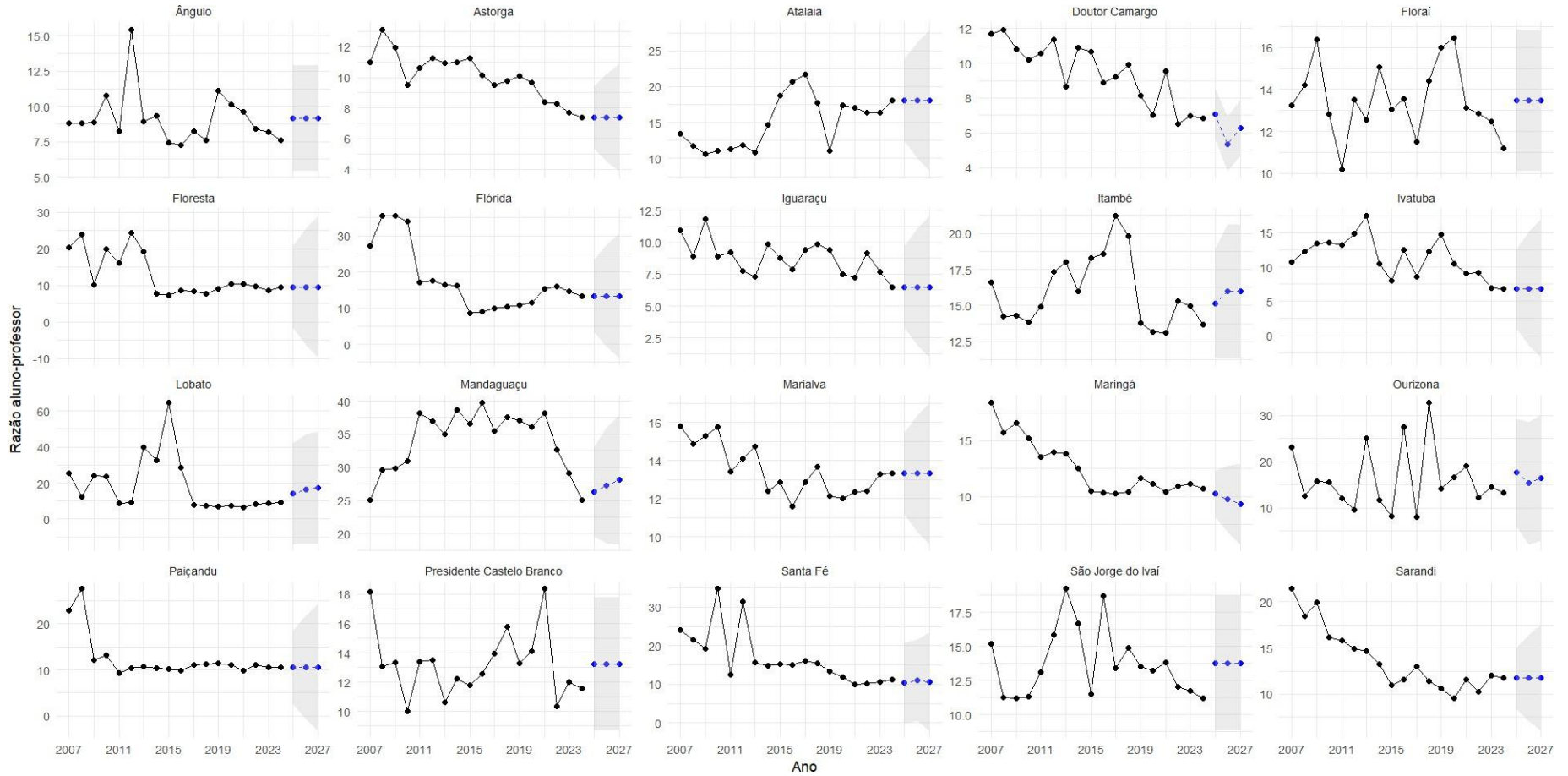
Nos municípios como Doutor Camargo, verificou-se que há pouca variação no número de professores(as) projetados(as): 47 em 2025, 50 em 2026 e 51 em 2027. Em Santa Fé, o número estimado manteve-se praticamente constante, com 60 professores(as) em 2025, 61 em 2026 e um aumento para 65 docentes em 2027.

Contatou-se que o município de Floráí foi o único em que o número de professores(as) projetados(as) apresentou diminuição: 17 em 2025, 16 em 2026 e 15 em 2027. Em Astorga, observa-se que, mesmo sendo um dos municípios com matrículas estáveis, o número de professores(as) teve aumento significativo. Esse crescimento não ocorreu apenas na projeção, mas também foi identificado nos dados apresentados na subseção 4.1.3, que trata das matrículas e dos(as) docentes no período de 2007 a 2024. Assim, nas previsões constam 191 docentes em 2025, 196 em 2026 e 202 em 2027.

Os municípios de Mandaguaçu, Marialva, Maringá e Paiçandu possivelmente necessitarão de uma contratação significativa de docentes. Em Mandaguaçu, estimam-se 76 em 2025, 81 em 2026 e 87 em 2027. Em Marialva, a previsão é de 170 em 2025, 176 em 2026 e 181 em 2027. Em Maringá, o número projetado é de 2.051 docentes em 2025, 2.128 em 2026 e 2.206 em 2027. Por fim, em Paiçandu, a estimativa é de 249 em 2025, 260 em 2026 e 271 em 2027.

Salienta-se que essa contratação poderá ocorrer por meio das três formas já supracitadas nesta tese: regime CLT, terceirização via processo seletivo e regime estatutário por concurso público. Com base nos dados de matrículas e professores(as), suscita-se a preocupação em verificar se haverá uma RAP condizente com a legislação nacional. Nesse sentido, a Figura 11, a seguir, evidencia esse cenário:

Figura 11 – Previsões da Razão Aluno-Professor por município para 2025, 2026 e 2027



Fonte: Elaborado pela autora a partir das Sinopses Estatísticas do Inep (2025).

Com a Figura 11 apresentada e os dados disponíveis na tabela do Apêndice K, é possível observar a RAP dos municípios ao considerar a Educação Infantil como um todo, isto é, do berçário até o Infantil 5. Verifica-se que, nos municípios de Ângulo haverá nove (9) crianças para um(a) docente; Astorga, sete (7); Atalaia, dezoito (18); Florai, treze (13); Floresta, dez (10); Flórida, treze (13); Iguaçu, sete (7); Ivatuba, sete (7); Marialva, treze (13); Paiçandu, onze (11); Presidente Castelo Branco, treze (13); São Jorge do Ivaí, quatorze (14); e Sarandi, doze (12), sendo esses índices constantes nos três anos analisados.

Destaca-se que os municípios de Astorga, Florai, Floresta, Ivatuba, Marialva, Paiçandu e Sarandi apresentaram oscilações entre as previsões de matrículas e docentes, mas mantiveram a RAP estável. Isso significa que, caso ocorram as contratações previstas de professores(as), será possível assegurar o atendimento das crianças de forma equilibrada, em consonância com a Resolução n.º 1/2024 (Brasil, 2024b).

Já os municípios de Lobato (14, 16 e 17) e Mandaguaçu (26, 27, 28) apresentam projeções crescentes, embora suaves e graduais ao longo do período. Ressalta-se, contudo, que os números de Mandaguaçu ultrapassam o limite previsto pela Resolução, que estabelece até 20 crianças por docente. Em Itambé (15, 16, 16) e Santa Fé (10, 11, 11), por sua vez, nota-se um acréscimo de uma unidade entre 2025 para 2026, mantendo-se estáveis em 2027. Em contrapartida, Doutor Camargo (7, 5, 6) e Ourizona (18, 15, 17) registram diminuição da razão em 2026, mas retomam o crescimento em 2027. Quanto a Maringá (10, 10 e 9), destaca-se como o único município cuja projeção se manteve em constante em 2025 e 2026, apresentando posterior redução em 2027.

Esse cenário evidencia que a ausência de integração entre políticas de crescimento urbano e expansão da rede educacional coloca em risco a efetividade da Educação Infantil na RMM, especialmente sem um planejamento estratégico consistente e políticas públicas que assegurem a oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade, como previsto na CF/88.

Nesse sentido, a análise aponta para a necessidade de refletir sobre quem são os(as) professores(as), sua formação específica para atuar com crianças pequenas e as condições de trabalho a que estão submetidos(as). O debate sobre políticas de cargos, planos de carreira e remuneração docente torna-se fundamental,

pois a valorização profissional está diretamente vinculada à qualidade do atendimento oferecido na Educação Infantil.

Sem tais medidas, os avanços em termos de matrículas e formação correm o risco de ser comprometidos pela precarização e instabilidade do corpo docente. Nunes, Corsino e Didonet (2011), em relatório produzido sobre a Educação Infantil brasileira, destacam que, embora haja avanços nas matrículas, esses programas podem estar ameaçados pela precarização e instabilidade do corpo docente. Apesar dos números expressivos de matrículas em creches e pré-escolas, persistem desafios relacionados à formação e à valorização do magistério.

Nesse cenário, os autores(as) apontam que as metas estabelecidas no II PNE ainda estão aquém do necessário, o que torna evidente os salários dissonantes entre os estados brasileiros. A baixa remuneração contribui para a instabilidade, o que impacta o atendimento educacional às crianças.

Esses elementos reforçam a urgência de articular planejamento urbano, políticas educacionais e valorização docente em uma única agenda pública. As projeções apresentadas, embora expressas em números, revelam realidades sociais e estruturais que demandam enfrentamento por meio de políticas consistentes e de longo prazo, capazes de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

Os dados aqui apresentados, referentes às previsões da Educação Infantil nos municípios da RMM, foram produzidos para subsidiar um mapeamento de longo prazo. Tal iniciativa é original na tese e busca contribuir com as políticas locais, ao oferecer subsídios para futuras decisões que visem melhorar as condições de trabalho docente e, conseqüentemente, ao atendimento de qualidade às crianças nas instituições formativas.

Diante desse cenário, destaca-se a relevância da empiria da pesquisa, que será apresentada na próxima seção, cuja finalidade está na apresentação dos currículos municipais na RMM e seus impactos nas políticas de formação docente para a Educação Infantil. Tal análise foi realizada a partir das falas dos(as) “gerentes” municipais responsáveis pela Educação Infantil.

## 5. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS): A DISPUTA PELA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA HEGEMONIA CURRICULAR

Recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça. (Coralina, 2013).

A análise da formação continuada de professores(as), no contexto das políticas e práticas educacionais, caracteriza-se como um espaço de disputa entre a valorização do magistério e a hegemonia curricular. Nesse sentido, esse contexto foi analisado a partir das categorias do método do materialismo histórico-dialético, que subsidia a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. Com base nessa premissa, faz-se necessário conceituar o que são categorias, ou seja, “[...] conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade” (Cury, 1986, p. 21).

O método marxista possibilita compreender os fenômenos em sua complexidade e totalidade, ao permitir condições concretas de verificação do real e de uma possível transformação desse real para uma formação humana social e emancipatória. Ademais, Gramsci (2024, p. 238) contribui para a compreensão ao considerar que:

[...] a unidade é dada pelo desenvolvimento dialético das contradições entre o homem e a matéria (natureza – forças materiais de produção). Na economia, o centro unitário é o valor, ou seja, a relação entre o trabalhador e as forças industriais de produção (os que negam a teoria do valor caem no crasso materialismo vulgar, colocando as máquinas em si – como capital constante e técnico – como produtoras de valor, independentemente do homem que as manipula). Na filosofia, é a práxis, isto é, a relação entre a vontade humana (superestrutura) e a estrutura econômica. Na política, é a relação entre o Estado e a sociedade civil, isto é, intervenção do Estado (vontade centralizada) para educar o educador, o ambiente social em geral.

Nesse entendimento, consideraram-se os aspectos contraditórios do real até atingir a aparência do fenômeno a partir das narrativas dos(as) “gestores(as)” dos municípios. Vale apontar que esse processo não é linear, mas contraditório e dialético, sendo que “[...] a destruição da pseudoconcreticidade é o processo de

criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade” (Kosik, 1976, p. 24).

É necessário superar as percepções e as representações primárias e imediatas para apreender as múltiplas determinações ontológicas do real. Marx (2017, p. 1080) já manifestava sua inquietude, pois “[...] toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente”.

Nessa direção, buscou-se atingir o quarto objetivo da tese, a saber: examinar como os currículos municipais e os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração da RMM orientam e condicionam as políticas de formação docente na Educação Infantil, bem como compreender de que maneira os(as) “gestores(as)” interpretam e reproduzem essas diretrizes nas redes municipais. Para isso, consideraram-se, nas análises, as vinte entrevistas realizadas com os(as) “gestores(as)”. Com esse movimento, foi possível alcançar a categoria de análise da hegemonia, pautada em Gramsci (2024), juntamente com as seguintes unidades de análise:

1. Pressupostos dos(as) “gestores(as)” sobre a materialização da BNCC e do RCPR nos currículos municipais e nas formações continuadas;
- 2 O currículo que desenvolve competências socioemocionais e tecnológicas nos(as) professores(as) e nas crianças da Educação Infantil;
- 3 Competências que potencializam processos de alfabetização na EI: para quê? Para quem?;
- 4 Os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério público da RMM que implicam a organização das formações docentes reguladas por prescrições curriculares.

Essas unidades foram eleitas a partir da leitura atenta das transcrições das entrevistas, nas quais houve recorrência de palavras-chave ou elementos semelhantes que permitiram elaborar essas quatro unidades, apresentadas nas próximas subseções.

#### 5.1 Pressupostos dos(as) “gestores(as)” sobre a materialização da BNCC e do RCPR nos currículos municipais e nas formações continuadas

As formações continuadas da RMM não são sistematizadas com encontros e vivências que, de fato, oportunizem uma continuidade nos estudos provenientes da

formação inicial; geralmente, são formações pontuais, com duração máxima de quatro horas, e com temas vinculados aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento prescritos na BNCC, retomados no RCPR-EI e, conseqüentemente, elencados nos currículos municipais.

O próprio discurso governamental afirma que “[...] a BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN” (Brasil, 2018a, p. 16), posicionando-a como uma referência para a elaboração de propostas locais. Contudo, na prática, muitos sistemas estaduais e municipais interpretaram a Base como um modelo obrigatório, que limitou as adaptações curriculares e reforçou uma padronização que, embora não seja exigência explícita do documento, prevaleceu em diversos contextos.

No que diz respeito à Educação Infantil, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento - conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se - e os organiza em cinco Campos de Experiências, que configuram como um “[...] arranjo curricular que considera as situações vividas no dia a dia das crianças e seus saberes, conectando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018a, p. 40).

Esses direitos estão presentes nos cinco Campos de Experiências: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Em cada campo, estabelecem-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, dispostos em três grupos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses).

Em sua concepção, essa classificação por grupos etários está apresentada de forma rígida, refletindo uma visão biologicista da Educação Infantil, a qual tende a reforçar uma abordagem escolar linear, que prioriza uma sequência de conteúdos e metas específicas (Barbosa, Silveira, Soares, 2019). Com essa organização para a Educação Infantil, a BNCC afirma ser:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja

balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Brasil, 2018a, p. 8).

A partir dessa afirmação governamental, analisam-se as diretrizes oficiais e a prática observada nos sistemas educacionais, ao identificando-se uma tensão entre o discurso da BNCC (Brasil, 2018a), apresentada como referência curricular, e sua materialização nos contextos estaduais e municipais, a qual revela aspectos que ultrapassam a função da Base de ser uma mera referência.

Nessa direção, afirma-se que, em pesquisa desenvolvida pela autora desta tese em nível Mestrado, constatou-se que a BNCC assume, na prática, o papel de uma política curricular normativa, que funciona como um currículo mínimo nacional que estabelece parâmetros homogêneos para a organização do trabalho pedagógico, aspecto que também se evidencia nas falas das(os) “gestoras(es)”.

Ele precisa conhecer tudo que a BNCC coloca, a questão do corpo, do espaço, de tudo isso. Mas, eles não vão ler esse documento, de jeito nenhum. É muito grande. Muitos não têm a capacidade de compreender e nem a sensibilidade pra compreender o documento, com isso, são trabalhadas nas formações com eles (Petúnia, 2024).

Eu acho que a BNCC, ela vem muito ao encontro, porque ela não deixa assim solto que trabalhar, principalmente os objetivos de aprendizagem. O professor ele vai ter que entender (formação continuada) qual é o objetivo que ele quer alcançar para aquela determinada faixa da área. Para ele preparar os conteúdos, ensino os objetivos. Eu acho que ele é um norte para o trabalho do professor. Eu super gosto do currículo da BNCC da forma que ela é. Eu acho que ela é mais completa (Amarílis, 2024).

Eu confesso pra você que eu li a BNCC e, participei, inclusive, da elaboração da proposta. Eu tenho aspectos positivos em relação aos campos de experiência e como ela foi organizada. Pensando nos campos, como se eles fossem um dentro do outro, como se eles fossem pontos de partida e não ponto de chegada, hoje, na aplicação, eles viraram como se fosse componente curricular. Então, a construção dos campos de experiência eu gosto, o desenvolvimento, a escuta, a fala, o pensamento, a imaginação. Eu acho que eu compreendo ali (na BNCC) todo o desenvolvimento da criança [...] (Lavanda, 2024).

As professoras acabaram tomando a BNCC como a única referência. E eu sempre falo que não é o único documento que vocês vão utilizar. **Vocês podem buscar outros documentos, mas ficam presas naquilo ali. Por quê? Porque no LRCO pede os benditos códigos da BNCC** (Jasmim, 2024, grifos nossos).

Com base nessas falas, evidencia-se que o documento “[...] tem por finalidade o controle dos conteúdos, da organização e de todo o funcionamento da Educação Básica” (Ribeiro, 2022, p. 52), especialmente no que se refere à Educação Infantil, na qual os Campos de Experiências e os direitos de aprendizagem passam a estruturar de forma rígida o planejamento pedagógico.

Ressalta-se, contudo, que esse processo de homogeneização não se efetiva de modo absoluto ou mecânico em todos os contextos, uma vez que as redes e as escolas encontram espaços para resistências e reinterpretações, ainda que restritas aos limites exigidos pelo marco normativo nacional.

No caso do estado do Paraná, observa-se que a materialização da BNCC (Brasil, 2017a) foi conduzida por um comitê gestor composto por representantes do segmento educacional - SEED/PR, CEE/PR, Undime/PR e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/PR) -, responsáveis pela elaboração do RCPR: princípios, direitos e orientações (Paraná, 2018b).

Desse modo, ficou definido que as instituições “[...] representativas dos sistemas estadual e municipais de educação” são as “[...] responsáveis por executar e normatizar a educação escolar, nos diferentes sistemas, de um regime de colaboração entre Estado e municípios, de um referencial curricular único” (Lima; Biernaski, 2022, p. 7).

A comissão responsável pela organização da elaboração do documento sugeriu um cronograma de consulta pública e coleta de contribuições durante a semana em que os(as) professores(as) de todas as escolas retornaram do recesso de julho de 2018 e iniciaram o planejamento. Foram disponibilizados dois dias para leitura e o debate do documento, que possuía cerca de novecentas páginas. Esse curto período não possibilitou uma participação efetiva dos(as) docentes na elaboração dessa política curricular ampla e obrigatória (Bedin, 2021).

A secretária estadual de Educação, representada por Lucia Aparecida Cortez Martins, informou que, por meio da consulta pública, foram recebidas aproximadamente 75 mil contribuições, as quais foram analisadas, organizadas e incorporadas ao documento. No dia 22 de novembro de 2018, o RCPR foi aprovado e instituído pela Deliberação n.º 03/2018a do CEE, com dezesseis votos a favor e um contrário, da conselheira Taís Maria Mendes, representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato).

No decorrer desse processo, foi instituída a versão final do documento em 2020, como um referencial normativo cuja meta é “[...] a revisão e reorganização dos currículos de todas as instituições de ensino de Educação Infantil [...] e, caberá a cada rede orientar a revisão de seus documentos relativos ao currículo” (Paraná, 2020, s.p.). Tanto o processo de elaboração do currículo estadual quanto o de alguns currículos municipais contaram com o apoio de programas governamentais, como o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNC) (Brasil, 2019a).

Além desse cenário reformista, observa-se também a presença efetiva dos APH<sup>44</sup> no setor público. No caso do Paraná, isso se exemplifica na relação estabelecida com a Fundação Lemann na gestão educacional. Em 9 de janeiro de 2019, mediante despacho governamental, foi formalizado um acordo de cooperação técnica entre o Governo do estado do Paraná, por meio da SEED-PR, e o Instituto Lemann, com o objetivo de implementar o Programa Gestão Pública. Posteriormente, naquele mesmo ano, ocorreu um encontro entre o governador Carlos Massa Ratinho Júnior (PSD), o ex-secretário estadual de Educação Renato Feder e os representantes da Fundação Lemann, visando discutir os termos da colaboração.

Nesse período, homologou-se o Referencial Curricular do Paraná, que possui cinco seções para a Educação Infantil (RCPR-EI): **Considerações Históricas da Educação Infantil**, que discute o desenvolvimento e as transformações dessa etapa ao longo do tempo; **Princípios Básicos da Educação Infantil e os Direitos de Aprendizagem**, os quais definem os fundamentos essenciais e os direitos das crianças nesse processo; **Concepções Norteadoras do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**, que detalham as abordagens pedagógicas a serem adotadas; **Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental**, que aborda a continuidade e a integração entre essas duas etapas da Educação Básica; e o **Organizador Curricular**, que apresenta a estruturação e os componentes do currículo direcionados às práticas educativas (Paraná, 2018b).

O Organizador Curricular do RCPR-EI apresenta os objetivos delineados pela BNCC a partir dos cinco Campos de Experiências, mas opta por uma abordagem

---

<sup>44</sup> Conforme Gramsci (2024), os APH estão presentes nas sociedades por meio da atuação de instituições como a igreja, o movimento empresarial e outras organizações, cuja finalidade é exercer a hegemonia, ou seja, promover o consenso em torno de uma determinada visão de mundo dominante.

diferenciada ao não seguir a divisão por três faixas etárias estabelecida pela Base. Em vez disso, organiza os objetivos de acordo com os anos de cada turma da creche e na pré-escola, conforme a estrutura da Educação Infantil no Paraná. Uma característica distinta em relação à Base é a inclusão de "[...] saberes e conhecimentos" como elementos associados aos Campos de Experiências, ao agregar diversos objetivos e enfatizar a intencionalidade das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) na construção identitária das crianças. Conforme o discurso governamental, essa organização curricular proporciona uma conexão concreta com a realidade educacional do Paraná, tornando a BNCC uma base prática para as ações da equipe pedagógica local (Paraná, 2020).

Desse modo, percebe-se que o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Maringá, vinculado à SEED/PR, é o órgão responsável por assessorar, coordenar, organizar e monitorar as ações pedagógicas das escolas municipais e estaduais de sua jurisdição. O NRE abrange os municípios de Ângulo, Astorga, Atalaia, Colorado, Doutor Camargo, Floraí, Floresta, Flórida, Iguaçu, Itambé, Ivatuba, Lobato, Mandaguaçu, Mandaguari, Marialva, Maringá, Munhoz de Mello, Nossa Senhora das Graças, Ourizona, Paiçandu, Presidente Castelo Branco, Santa Fé, Santo Inácio, São Jorge do Ivaí e Sarandi (também no que se refere às escolas estaduais e privadas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio). Ressalta-se sua articulação com os currículos municipais, além de revelar a subordinação, prescrição e controle, a partir das falas de alguns participantes:

O Núcleo de Educação, ele manda pra gente todos os itens que têm que ter no currículo e no PPP, daí a gente teve que atualizar, atualizar tudo de acordo com a BNCC, para ter uma nova autorização do Núcleo, uma nova aprovação (Lírio, 2024).

Como o Núcleo de Educação determinou que a gente usasse somente a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná, em que um é a cópia do outro, o nosso currículo ficou a cópia desses dois documentos. Se eu não enviasse para o Núcleo de Educação dentro do que eles pediram, não seria aprovado (Jasmim, 2024).

Depois da BNCC só tem o PPP. O currículo já era pra ter feito o currículo próprio do município, mas a gente não segue. A gente segue a proposta do Núcleo de Educação (Amarílis, 2024).

Essas falas permitem algumas interpretações que podem ser sintetizadas em três aspectos centrais: 1. os currículos locais tendem a reproduzir a estrutura e os

objetivos de aprendizagem definidos pela BNCC-EI e pelo RCPR-EI (SEED), de forma que apresentam apenas pequenas variações; 2. a formação continuada tem se orientado de maneira estrita para a implementação da Base, a exemplo dos programas oferecidos pela SEED, como o Formadores em Ação; e 3. os planejamentos pedagógicos e os sistemas de avaliação passam a se articular diretamente às competências e as habilidades estabelecidas pela BNCC-EI e pelo RCPR-EI. Em direção contrária a essas constatações, elencadas nos discursos dos(as) “gestores(as)”, defende-se, nesta tese, que o currículo não consiste em uma prescrição de conteúdo a serem trabalhados ao longo do ano letivo. Nesse contexto, ancora-se na PedHC ao definir currículo como a:

Própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: *como* se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: *o que* se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (Saviani, 2020, p. 55, grifo do autor).

Afirma-se que essa é a concepção de currículo defendida nesta tese, a qual se refere às atividades próprias das instituições formativas para o seu funcionamento. Ao discutir o currículo, parte-se do entendimento de que ele é marcado pelo contexto social, sendo “[...] historicamente situado e culturalmente determinado” (Veiga, 2006, p. 27). Isso significa que a elaboração dos ditames curriculares envolve disputas entre diferentes projetos educacionais, como se observa no caso da BNCC. Ao longo de suas três versões (setembro de 2015a; maio de 2016a; dezembro de 2017a), os documentos passaram por significativas modificações.

As versões diferem entre si, sendo que as “duas primeiras versões preliminares (setembro de 2015a; maio de 2016a), prorrogadas, ainda, no governo de Dilma Rousseff são diferentes da última e definitiva versão, homologada no governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia” (Ribeiro, 2022, p. 50). Esta última apresenta alterações em relação às propostas iniciais, alvo de críticas que apontam para uma maior adequação às demandas de flexibilização do mercado de trabalho.

No entanto, é importante destacar que essas disputas não se restringiram ao âmbito nacional, mas também se manifestaram durante os processos de

reformulação dos currículos municipais após a homologação da BNCC e do RCPR-EI. Ressalta-se que, nos municípios sem sistema próprio de ensino, compete igualmente ao NRE aprovar documentos oficiais e realizar assessorias na condução das ações educacionais.

Na RMM, apenas Sarandi, conforme a Lei n.º 1.531/2008, e Maringá, conforme a Lei n.º 11.766/2024, possuem sistemas municipais próprios de ensino instituídos. Nos demais municípios, a aprovação de documentos como o PPP, o calendário escolar, entre outros, é realizada pelo NRE, o que acaba inibindo a autonomia das secretarias municipais de educação.

Diante dessa conjuntura, emergem alguns questionamentos: quais caminhos os municípios mapeados percorreram para organizar seus currículos? como os currículos municipais das RMM foram elaborados? A seguir, apresenta-se, de forma geral, a materialização desses currículos, conforme os dados obtidos na pesquisa empírica.

Nós trabalhamos, então, com base na BNCC para a Educação Infantil e no Referencial e no Currículo Estadual do Paraná. Na Educação Infantil, como nós implementamos a BNCC? Nós realizamos, então, grupos de estudos por foco e estudamos o documento na íntegra. Além disso, complementamos com a psicologia, nós estudamos cada etapa de desenvolvimento. Claro que nós já fazemos isso há algum tempo, mas todos os anos nós retomamos a criança de um ano, a criança de dois anos, a criança de três anos. Então, esse estudo foi feito para complementar a BNCC. E, isso inclui, então, todos os documentos norteadores da escola, lá no Projeto Político-Pedagógico, e todo o trabalho das professoras com relação ao registro de classe que provém da BNCC (Gardênia, 2024).

A BNCC foi implantada na Educação Infantil juntamente com o PPC. Ou seja, na reformulação da Proposta Pedagógica Curricular, reunimos todos os professores da Educação Infantil para analisar e inserir a BNCC dentro do PPC (iris, 2023).

Se você me perguntasse hoje, na Secretaria de Educação eu tenho um currículo fechadinho para a Educação infantil? Não, eu não tenho[...]. Nós não tivemos ainda como formar isso. O que nós temos é um projeto político que contempla lá os currículos, contempla esse conteúdo da BNCC. Hoje nós temos um SERE pedagógico que diz assim, no estado do Paraná, quais são os conteúdos que nós temos que trabalhar na Educação Infantil (Bromélia, 2024)

Cada instituição elaborou seu currículo com base no Referencial Curricular do Paraná, porém sem a participação efetiva da comunidade escolar. No plano de trabalho Docente dos professores,

acredito que foi determinado pelo RLCO-Registro de Classe Online, documento eletrônico para registro online de frequências, conteúdos/planejamentos e avaliações dos estudantes. Esses registros **exigem do professor** utilizar todo o conteúdo do Referencial Curricular do Paraná pautado na BNCC, e na Inter complementaridade da Educação Infantil, ou seja, preditora do Ensino Fundamental/Anos Iniciais (Camélia, 2023, grifo nosso).

Conforme as falas, entende-se que no âmbito da organização do trabalho pedagógico, o Registro de Classe Online (RCO), instituído pela SEED, se apresenta como ferramenta de sistematização administrativa destinada ao registro de frequência, conteúdos, planejamento e avaliações ao longo do ano letivo. Isso foi efetivado “com a Resolução GS/SEED n.º 3.550 de junho de 2022, que realiza a transição do Livro Físico para o Livro Registro de Classe On-line (LRCO)”; desse modo, percebe-se que “houve uma expressiva mudança na gestão educacional, ao incorporar a tecnologia para otimizar processos e promover maior eficiência” (Ribeiro; Campos; Martins, 2025, p. 333).

Esse processo foi gradativo, na qual o *software* foi desenvolvido a partir de 2012, conforme consta no sítio eletrônico Dia a Dia Educação<sup>45</sup>. Foi uma ação prevista no Programa Sala de Aula Conectada da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (CELEPAR), em parceria com a Companhia de Energia Elétrica do Paraná (COPEL) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC). Na qual:

§ 4.º O docente tem acesso a 1 (um) Livro Registro de Classe Online por turma/componente curricular, com listagem de estudantes matriculados no Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE, no qual deve **registrar a frequência mediante reconhecimento facial biométrico** no horário da aula, assim como **o conteúdo por aula e por componente curricular, de acordo com o planejamento inserido pela mantenedora**, além de **notas ou pareceres descritivos**, em **conformidade com o sistema de avaliação da instituição de ensino** (Paraná, 2023, s.p., grifos nossos).

Contudo, ao longo dos anos, pode-se afirmar que o objetivo da instalação desse *software* excedeu o uso abusivo do preenchimento dos registros pelos(as) docentes, a coerção do trabalho pedagógico e a falta de privacidade das crianças com o reconhecimento facial biométrico para registro de frequência — dimensões

---

<sup>45</sup> Disponível no sítio eletrônico: <http://www.diaadia.pr.gov.br/>

que desconsideram as implicações éticas e o respeito à individualidade dos sujeitos envolvidos(as) no processo de ensino.

Pontua-se também a falta de autonomia do(a) professor(a) no planejar as aulas, pois ficam restritos ao planejamento definido pela SEDUC e SEED, alinhado ao RCPR, que é um documento normativo com base na BNCC (Brasil, 2018a), o que reduz a função docente meramente instrumental e técnico.

Nesse sentido, houve uma reorganização curricular, sendo que os municípios paranaenses iniciaram a organização de seus currículos, onde há municípios com currículos próprios e outros que optaram por incluir o quadro do Organizador Curricular do RCPR no PPP da instituição formadora de EI. Para elucidar tal afirmação, organizou-se o Quadro 19:

**Quadro 19 - Municípios que elaboraram seus currículos pautados na BNCC-EI e no RCPR-EI**

MUNICÍPIO	ADESÃO		ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO MUNICIPAL PARA A EI
	Currículo	PPP	
Ângulo		X	
Astorga		X	
Atalaia		X	
Doutor Camargo		X	
Floraí		X	
Floresta	X		Apresentação; Contextualização; Especificidades da BNCC para a Educação Infantil; Concepção de criança; Eixos do currículo: interações e brincadeiras; Direitos de aprendizagem e desenvolvimento; Os objetivos de aprendizagem; Campos de experiência; Observar, documentar, planejar, avaliar e agir; A função e os objetivos da Educação Infantil: Autonomia e brinquedos e brincadeira; A apropriação da linguagem oral e escrita e da leitura na Educação Infantil; As transições na Educação Infantil e a bibliografia. Após o planejamento anual com a cópia do campo de experiência, habilidades (a serem desenvolvidas), os conteúdos (saberes e conhecimentos) e os objetivos de aprendizagem e as sugestões de atividades da BNCC-EI e do RCPR-EI.
Flórida		X	
Iguaraçu		X	
Itambé		X	
Ivatuba		X	
Lobato		X	
Mandaguaçu		X	

Marialva		<b>X</b>	
Maringá	<b>X</b>		Educação Infantil; apresentação da Educação Infantil; Objetivo da Educação Infantil; Periodização do desenvolvimento psíquico; Época: Primeira Infância; Época: Infância; Organização do currículo por campos de experiências; Corpo, Gestos e Movimentos; O Eu, o Outro e o Nós; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações; Procedimentos teórico-metodológicos; Organização do tempo e do espaço na Educação Infantil; Relação entre família e escola; Avaliação na Educação Infantil; Quadro Organizador Curricular e as Referências. Educação Física – Educação Infantil; Introdução; Procedimentos teórico-metodológicos; Avaliação; Quadro organizador curricular; Referências. Transições no processo de escolarização: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e dos anos iniciais aos anos finais do Ensino Fundamental; Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; sobre ações nos Centros Municipais de Educação Infantil; Sobre as ações na Escola, Sobreretudo no Primeiro Ano; Transição do Quinto para o Sexto ano do Ensino Fundamental. Referências.
Ourizona		<b>X</b>	
Paçandu	<b>X</b>		Proposta Pedagógica Curricular Educação Infantil (Introdução); Princípios básicos da Educação Infantil e os Direitos de Aprendizagem; Princípios Éticos; Princípios Políticos; Princípios Estéticos; As interações e as brincadeiras na Educação Infantil; Campos de Experiência; Objetivos de Aprendizagem e Objetivos para Educação Infantil; Organização Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil (cópia do campo de experiência e o objetivo de aprendizagem da BNCC-EI e os saberes e conhecimentos e o objetivo de aprendizagem do RCPR-EI).
Presidente Castelo Branco		<b>X</b>	
Santa Fé		<b>X</b>	
São Jorge do Ivaí		<b>X</b>	
Sarandi	<b>X</b>		Educação Infantil; Breve contexto da revisão da Proposta Curricular Municipal – etapa Educação Infantil; Currículo na Educação Infantil: apontamentos preliminares; Crianças e infâncias: considerações sobre a periodização do desenvolvimento infantil; Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil; Organização do tempo, espaço, dos materiais e das atividades na Educação Infantil; Cuidar e educar na Educação Infantil; Direitos de Aprendizagem e Campos de Experiências; A avaliação na Educação Infantil; Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; Quadro Organizador Curricular (Campos de experiência, saberes e conhecimentos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento); Referências.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para adentrar nos aspectos do Quadro 19, apresenta-se a fala da “gestora” da Educação Infantil sobre a elaboração dos currículos nas redes municipais da RMM:

Quando foi instituído o referencial, a BNCC, os municípios eles tinham autonomia então de escolher fazer ou não. Isso, hoje assim, eu acho que foi o ano passado ou o ano retrasado que mudou a legislação, até o vínculo de recebimento de verba do Fundeb. Então, assim, os municípios, eles tinham que [...] atingir ali alguns itens [...]. Um dos itens é a questão do currículo. Então, o município que não tinha, eles devem estar, deve ter algum prazo para eles se adequarem, alguma coisa assim, porque senão a verba não vem, ela fica comprometida, não atinge todos aqueles itens que é do VAAR (Lírio, 2024).

A partir da fala, observa-se a presença de um mecanismo de controle na elaboração dos currículos municipais, o qual se torna um critério para a liberação de recursos financeiros através do Valor Aluno/Ano de Referência (VAAR). O VAAR serve como base para o cálculo dos repasses de verbas aos municípios, sendo parte integrante da distribuição de recursos do Fundeb<sup>46</sup> Giupatto, 2022). Dessa forma, o currículo é moldado, não pela diversidade e especificidade locais, mas pela necessidade de atender aos critérios exigidos para garantir o acesso ao financiamento.

Outra dimensão a ser destacada, a partir do Quadro 19, refere-se à constatação de que somente os municípios de Floresta, Maringá, Paiçandu e Sarandi organizaram seus próprios currículos até o momento da defesa desta tese. Entende-se que tal fato ocorreu nesses quatro municípios devido ao elevado número de habitantes, CMEIs e escolas, aspecto já discutido na quarta seção.

Por sua vez, os municípios de Ângulo, Astorga, Atalaia, Doutor Camargo, Florai, Flórida, Iguaraçu, Itambé, Ivatuba, Lobato, Mandaguari, Marialva, Ourizona, Presidente Castelo Branco, Santa Fé e São Jorge do Ivaí incorporaram a BNCC-EI e o RCPR-EI em seus PPP.

Destaca que essa ação precariza o uso do PPP, reduzindo-o a um instrumento para cumprir objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos em documentos nacionais e estaduais. Essa perspectiva atribui ao documento uma

---

<sup>46</sup> Para saber mais sobre o Fundeb e a destinação de fundos públicos à Educação Básica, indica-se consultar as obras de Pinto e Adrião (2006), Pinto (2019) e entre outras.

função burocrática, que desconsidera sua importância como construção coletiva que deveria promover a gestão democrática no interior da instituição de ensino.

O PPP deve ser compreendido como uma construção dinâmica que reflete a identidade da escola, suas escolhas pedagógicas e a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar (Veiga, 2006). Contudo, na prática escolar, essa não é a realidade identificada. Desse modo, o:

[...] direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem (Dourado; Siqueira, 2019, p. 300).

Ao introduzir no PPP os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento conforme a faixa etária da Educação Infantil, incorre-se em um caráter reducionista. Isso porque, ao tratar da construção do PPP, defende-se a ação coletiva com a comunidade externa, os conselhos, o grêmio estudantil, professores(as), funcionários(as), enfim, todos(as) que estão envolvidos(as) na instituição. Tal concepção pressupõe o pluralismo de ideias e concepções sobre a formação almejada para as crianças.

O PPP pode constituir-se como um instrumento coletivo, capaz de indicar os caminhos que a escola precisa seguir para efetivar os objetivos elaborados coletivamente pelos(as) envolvidos(as). A partir desse cotejamento, buscou-se compreender as finalidades dos conteúdos impostos pela BNCC e pelo RCPR e como têm se materializado nas atividades nucleares das instituições educativas de EI.

Isso significa que os documentos curriculares acabaram esvaziando os conteúdos escolares necessário ao processo de desenvolvimento humano e culminaram à materialização de um trabalho educativo pautado nos princípios da lógica gerencialista da eficácia e da meritocracia. Tais orientações impactam diretamente a formação de docentes e crianças, uma vez que enfatizam dimensões de competências e habilidades prescritas no currículo, entre elas as competências socioemocionais, tecnológicas e práticas alfabetizadoras, as quais serão abordadas nas próximas unidades de análise.

## 5.2 O currículo que desenvolve competências socioemocionais e tecnológicas nos(as) professores(as) e nas crianças da Educação Infantil

A BNCC define competência “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e **socioemocionais**), atitudes e valores”, com a finalidade de formar um indivíduo capaz de “[...] **resolver demandas complexas da vida cotidiana**, do pleno **exercício da cidadania** e do **mundo do trabalho**” (Brasil, 2018a, p. 8, grifo nosso). Assim, as competências são requeridas para atender às demandas específicas da sociedade.

O documento acentua a discussão acerca do conceito de competência, amplamente propagado desde as últimas décadas do século XX e início do século XXI, ao orientar o desenvolvimento de competências nos estados e municípios brasileiros. Contudo, tal discussão, como a própria Base reconhece, não se restringe ao âmbito nacional, já que é influenciada por agendas internacionais, como as formuladas pela OCDE e pela Unesco, que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) (Brasil, 2018a). Nessa direção, o discurso governamental afirma que ao:

Requer o desenvolvimento de competências **para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018a, p. 14).

Diante disso, é pertinente mencionar, ainda que sob outra perspectiva teórica, a defesa do neoliberalista Philippe Perreonoud (1999, p. 31), ao conceituar competência como a “[...] construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento”. Ou seja, trata-se da capacidade de empregar os conhecimentos adquiridos na resolução de problemas comuns em situações complexas do cotidiano, sendo o conhecer efetivamente elaborado quando se mostra útil para tais resoluções.

Essa concepção, vinculada à pedagogia das competências, tem sido incorporada à Educação Básica desde a Educação Infantil, de modo que, ao ingressar no Ensino Médio, o(a) aluno(a) possua habilidades para a resolução de

problemas complexos nos âmbitos educacional, social e profissional (Ribeiro; Francisco, 2025). A BNCC-EI apresenta essa formação já nos:

[...] seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que **as crianças aprendam** em situações nas quais possam **desempenhar um papel ativo** em ambientes que as convidem a **vivenciar desafios** e a **sentirem-se provocadas a resolvê-los** (Brasil, 2018a, p. 37, grifo nosso).

A afirmação fica evidente nos princípios do conceito de competência, os quais precisam ser assegurados na formação de nossas crianças. Reconhece-se a relevância do papel ativo da criança em seu processo de ensino e aprendizagem, mas compreende-se que isso só é possível mediante a mediação do(a) professor(a).

Por conseguinte, ao analisar o discurso documental, percebe-se que essa mediação é secundarizada, o que também se revela nas entrevistas com os(as) “gestores(as)”, especialmente no pacto estabelecido em torno das competências. Diante disso, apresenta-se a seguinte fala sobre a formação que a “gestora” realiza com os(as) docentes:

Olha, **eu aplico formações**, mas a minha formação, as minhas, inclusive, eu vou fazer uma agora, todas, eu faço ali pelo menos umas três vezes ao ano, mas **enquanto gestora, são sempre voltadas para as questões da ética profissional, para a questão comportamental e socioemocional**, é um outro tipo de formação. **Essa formação pedagógica deixo a cargo das pessoas que têm realmente a experiência** ali com o chão de escola, que possuem essa bagagem. Eu, nessa parte, eu recolho na minha insignificância, mas eu faço as formações pra eles voltadas nessa questão de gestão mesmo, da questão de relacionamentos interpessoais (Petúnia, 2023, grifo nosso).

Com essa fala, observa-se que a gestora enfatiza a dissociação da formação docente em duas dimensões: a formação “comportamental/emocional” e a formação pedagógica, o que revela uma visão fragmentada, na qual os aspectos relacionais são separados dos pedagógicos.

Afirma-se que a formação docente, em vários municípios, tem sido concebida como uma formação instrumental, centrada em aspectos comportamentais, enquanto o pedagógico é relegado a um segundo plano. Opera-se, assim, uma cisão entre “saber gerir relações” e “saber ensinar”, como se fossem dimensões desconectadas ou, por vezes, traduzidas como se o conhecimento pedagógico fosse algo que os(as) docentes precisam aprender para resolver os complexos problemas

da sala de aula, ao materializar, portanto, o conceito de competência defendido por Perrenoud (1999).

No contexto brasileiro, a discussão sobre competências socioemocionais não começou com a BNCC. Esse conceito começou a ser difundido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) em 2011, durante o Seminário “Educação para o Século 21”, elaborado em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República e com apoio da Unesco (IAS, 2011).

No evento, foram apresentados estudos do professor da Universidade de Chicago, James Heckman, ganhador do prêmio Nobel de Economia, que postulou as bases do desenvolvimento de competências emocionais na área educacional. A partir da disseminação desse estudo, o IAS passou a difundir “[...] a inserção de objetivos de formação de competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras” (Silva, 2022, p. 3), o que resultou no impacto direto para a “[...] criação de um instrumento de avaliação em larga escala dessas competências, testado nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, que recebeu o nome de *SENNA (Social Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment)*<sup>47</sup>” (*Ibidem*, p. 3). Houve ainda a parceria com a CAPES, que lançou o Edital n.º 44/2014, referente ao “Programa de apoio à formação de profissionais no campo das competências socioemocionais”, cujo objetivo era financiar dez projetos de pesquisa acerca dessa temática, dado que, no território brasileiro, ainda não havia arcabouço teórico consolidado. Essa constatação torna-se evidente na tese de Silva (2022, p. 4) ao afirmar que:

Por ser um conceito relativamente novo quando a pesquisa foi iniciada, em agosto de 2014, não havia ainda artigos científicos, dissertações e teses sobre o tema, portanto não foi possível executar um projeto de revisão sistemática em periódicos ou bancos de teses e dissertações.

Assevera-se que isso ocorre porque o conceito de competência socioemocional no contexto brasileiro passou a se disseminar, sobretudo, a partir de 2011, com o projeto desenvolvido pelo IAS que constituiu como uma discussão recente no âmbito da formação de competências socioemocionais nas instituições de Educação Infantil (Borges; Morais, 2024).

---

<sup>47</sup> O Sistema de Avaliação de Competências Socioemocionais (SENNA), desenvolvido pelo IAS e pela OCDE em 2014, apresenta o modelo Big Five, que *mensura cinco dimensões: Abertura, Conscienciosidade, Extroversão, Amabilidade e Estabilidade Emocional*. Esse modelo é fortemente criticado por não ser aplicado por especialistas aptos, conforme o Conselho Regional de Psicologia (CRP).

Nesse sentido, cabe questionar: de que maneira a competência socioemocional desenvolvida na formação docente se materializa no trabalho educativo com as crianças? Diante desse questionamento, recorreu-se às seguintes falas:

Os nossos problemas estão mais correlacionados à parte emotiva. Entendeu? A questão solidária para com outro funcionário, para com outro colega de trabalho[...]. Porque, assim, o nosso formato de trabalho, eu vou falar bem a verdade já logo de cara. Tem as nossas turmas, a gente procura sempre fornecer o que é mais satisfatório para aprender de forma mais rápida e sem enfrentar maiores problemas (Crisântemo, 2023).

Bom, então, o que eu tenho percebido, por exemplo, eu vou falar especificamente de um documento que seria a Base Nacional Comum Curricular, que é a BNCC. Então, a gente sabe quando você vai olhar para a ciência da infância, você vai estudar, a gente percebe que o essencial, o fundamental na infância seria, por exemplo, o brincar, é por meio do brincar que a criança vai se desenvolver. Quando a gente vai para o documento, ele não deixa de citar. No entanto, a gente percebe que aquilo que seria o fundamental, o essencial, ele fica, de certa forma, secundarizado. Quando você observa dentro dos Campos de Experiência, nas proposições do documento. Em minha análise, eu acho que a gente percebe algumas contradições entre aquilo que de fato a gente estuda e aquilo que de fato vem no documento como encaminhamento pedagógico (Orquídea, 2024).

Com essas falas, percebeu-se que a BNCC-EI apresenta a interação e as brincadeiras como eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil desde as DCNEI (Brasil, 2013b). Contudo, tais eixos têm sido utilizados de forma pragmática para o desenvolvimento da competência socioemocional junto às crianças. Nessa acepção, a Base afirma que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as **interações e a brincadeira** entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a **resolução de conflitos** e a **regulação das emoções** (Brasil, 2018a, p. 37, grifo nosso).

A BNCC destaca que a interação e o brincar devem atender aos princípios das competências socioemocionais, como a “resolução de conflitos” e a “regulação das emoções”. Assim, esses eixos passam a assumir um caráter utilitarista e

pragmático nas relações estabelecidas na infância. Em contraposição a esse discurso, apresenta-se a seguinte premissa:

O jogo, que já classificamos como o melhor mecanismo educativo do instituto, é ao mesmo tempo a forma ótima de organização do comportamento emocional. O **jogo da criança sempre é emocional**, sempre desperta nela sentimentos intensos e vívidos, **mas também a ensina a não seguir cegamente os sentimentos**, mas a coordená-los com as regras do jogo e com seu objetivo final. Portanto, o **jogo constitui a primeira forma de comportamento consciente** que emerge com base no **instintivo e no emocional**. É o melhor meio para a educação integral de todas essas diferentes formas e para estabelecer uma coordenação correta e uma ligação entre elas (Vigotski, 2003, p. 123, grifo nosso).

Com essa afirmação, percebe-se a diferença entre a BNCC-EI e a defesa desta tese: não se trata de utilizar o brincar e a interação como mecanismos para desenvolver emoções e sua regulação, mas de compreender a atuação da criança no jogo, que é essencialmente emocional, como um processo consciente de seu comportamento diante das problemáticas oportunizadas na vivência social.

Salienta-se que, ao abordar o desenvolvimento socioemocional, tanto nas facetas elencadas no documento quanto nas falas dos(as) “gestores(as)”, recorreu-se aos estudos da PsiHC. “Embora não tenha desenvolvido propriamente uma teoria das emoções, Vigotski estabeleceu marcos importantes, que ajudam a balizar o caminho investigativo nesse território desafiador” (Wortmeyer; Silva; Branco, 2014, p. 286).

Nesse sentido, o próprio Vigotski (2003, p. 113) afirma que “[...] a teoria dos sentimentos ou das emoções é o capítulo menos elaborado da velha psicologia. É mais difícil descrever, classificar e vincular esse campo do comportamento humano”. Isso ocorreu, em grande medida, devido à morte prematura do autor russo. Como aponta a nota de rodapé do livro “Psicologia Pedagógica”, “[...] a morte não permitiu que Vigotski concluísse uma monografia sobre as emoções, que começou a escrever em 1931 e que continuou redigindo até 1933” (Vigotski, 2003, p. 123). Esse manuscrito passou por algumas modificações e traduções ao longo dos anos, até culminar na obra intitulada “Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico”. Nessa obra, Vigotsky (2010) apresenta um diálogo:

[...] com diversos autores, submetendo à crítica a teoria das emoções de Descartes e as posições dualistas vigentes em sua

época, como as teorias fisiológicas, de autores como James e Lange, e as abordagens metafísicas ou teleológicas do psiquismo, nas quais enquadra autores como Freud e Scheler (Wortmeyer, Silva; Branco, 2014, p. 289).

Nesse percurso, encontra-se a defesa dos sentimentos e das emoções a partir da PsiHC em autores(as) clássicos(as) e contemporâneos(as), que buscam apresentar elementos acerca da educação socioemocional pautados nos princípios psicológicos (PsiHC) e pedagógicos (PedHC).

Vale pontuar a distinção entre emoções e sentimentos, compreendidos a partir de suas origens distintas. Segundo Blagonadezhina (1969, p. 358, grifo da autora, tradução minha), "[...] as emoções são as experiências afetivas mais simples relacionadas à satisfação ou insatisfação das necessidades orgânicas"<sup>48</sup>, ao englobar também as sensações que refletem a realidade vivida. Em contrapartida, os sentimentos vinculam-se a necessidades desenvolvidas no contexto socio-histórico.

Embora a emoção tenha base orgânica, Barroco e Superti (2014) ressaltam que nenhuma função psíquica é puramente instintiva; as - emoções e sentimentos emergem da realidade objetiva por meio das relações que os seres humanos estabelecem com os objetos e fenômenos nos âmbitos histórico, político, econômico e cultural.

Importante destacar que nem todos os elementos da realidade objetiva despertam reações afetivas. Para que isso ocorra, é fundamental que existam necessidades, interesses e tendências individuais, manifestados por meio da percepção de mundo, da consciência e da ideologia que cada sujeito desenvolve em suas relações sociais.

Com essa diferenciação, critica-se autores(as) contemporâneos(as) que buscam avançar nos estudos da inteligência e/ou competências socioemocionais, mas cujos princípios estão alicerçados no neoliberalismo. Exemplo disso é o jornalista Daniel Goleman, que, embora possua vasta produção e domínio teórico-prático das questões socioemocionais, acaba por defender a formação de jovens resilientes nos moldes da personagem Pollyanna, de Eleanor H. Porter, que aceita as condições impostas sem problematizar conscientemente seu comportamento frente às dimensões social, cultural, política e econômica (Silva, 2018).

---

<sup>48</sup> "Las emociones son las vivencias afectivas más simples relacionadas con la satisfacción o la insatisfacción de las necesidades orgânicas" (Blagonadezhina, 1969, p. 358).

Nessa direção, compreende-se que autores(as) atuais, tais como Daniel Goleman, Augusto Cury, entre outros, buscam propor condições de vida mais digna às pessoas; contudo, discorda-se dessa perspectiva porque seu objetivo final é a ressignificação do modelo capitalista imposto às mentes e corpos. Patto (2000), ancorada em Adorno, alertou para a reemergência de um processo de pseudocultura revestido de modernidade, que ela caracterizou como uma transformação contemporânea da subjugação historicamente imposta à classe trabalhadora.

Alicerçados nas contribuições de Patto (2000), afirma-se que tais teóricos contradizem o que se defende, pois “[...] a emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento” (Vigotski, 2003, p. 121). Diante disso, a defesa de ensinar a emoções e sentimentos é essencial, mas não pode ocorrer dissociada do pensamento na apreensão das situações vivenciadas pelos indivíduos em seu cotidiano.

Ao tratar das emoções e sentimentos vinculados ao pensamento na formação das crianças, da Educação Infantil, é importante salientar o que Davidov (1988) já afirmava: na primeira infância (0 a 3 anos), o pensamento é essencialmente concreto e empírico, o que implica manifestações emocionais predominantemente instintivas e sensoriais. Já no período pré-escolar (4 a 6 anos), observa-se um pensamento simbólico e intuitivo, com a incorporação dos significados dos objetos e das pessoas ao seu redor. Essa evolução cognitiva demonstra que, mesmo antes da aquisição do pensamento dedutivo, as crianças estabelecem relações complexas entre afeto e cognição.

Nessa direção, “[...] todos os sentimentos podem ser orientados pelo educador para qualquer lado e podem ser conectados a qualquer tipo de estímulo” (Vigotski, 2003, p. 120), ou seja, “[...] a educação das emoções sempre é, em essência, uma reeducação das emoções, isto é, uma modificação na direção da reação emocional inata” (*Ibidem*, p. 120), pois, ao conhecer a causa, o sujeito compreende o que provoca determinada emoção.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a classe trabalhadora precisa desenvolver seu pensamento para compreender a realidade e expressar, diante dela, emoções autênticas [...]. Mas para que isso aconteça, é necessário que as práticas pedagógicas não descuidem das emoções e dos sentimentos que os conteúdos escolares geram, porque embora não caiba à escola definir o que as pessoas podem

ou não sentir, ao expressar o que sentem diante da realidade, considerando-se a autenticidade das emoções, as/os estudantes podem revelar o que de fato pensam sobre ela, mais do que ao reproduzir verbalmente os conteúdos estudados (Silva, 2022, p. 17).

O problema ocorre quando o currículo enfatiza demasiadamente a interação e as brincadeiras como meios de resolução dos conflitos do cotidiano da criança, responsabilizando-a por seus próprios sentimentos e impedindo-a de compreender que suas emoções possuem causas que precisam ser analisadas. Não se trata de “pensar” por meio de práticas mecânicas, a exemplo do “cantinho do pensamento”, mas sim de favorecer um pensar consciente sobre a estrutura social que a cerca. Essa compreensão só é possível por meio dos conteúdos escolares mais desenvolvimentos, como afirma Davidov (1988, p. 3):

Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de “desenvolvimental”.

Contudo, não é esse ensino que se evidencia nos currículos e nas falas dos(as) “gestores(as)”. O que se observa é um ensino que reduz o conhecimento ao desenvolvimento de competências e habilidades, ou seja, ao treinamento para o convívio em sociedade. Essa ideia neoliberal de formação manifesta-se na seguinte fala:

[...] a escola não só como conhecimento, mas como proteção (nas redes sociais) das crianças, como esse cuidado com relação às outras coisas (questões emocionais) (Crisântemo, 2023).

Em outras palavras, reduz-se a função social da escola ao ensino de “coisas” e cuidados, ao secundarizar o ensino dos conhecimentos científicos, filosóficos, políticos e sociais. Nessa direção, Trindade e Orso (2024, p. 7) contribuem ao afirmar que:

Os governos passaram a investir em formação de habilidades básicas, no capital humano e no desenvolvimento de fatores cognitivos e socioemocionais. Entende-se como habilidades básicas a leitura, a escrita e o raciocínio matemático, e como cognitivas a aplicação e uso das tecnologias. Aliado a isso, estimula-se o

desenvolvimento do âmbito socioemocional para a melhor interação social e para o desenvolvimento das atividades laborais de forma mais adequada.

Com base nessa constatação, evidencia-se que, além das competências socioemocionais, há também a presença das competências tecnológicas no discurso governamental e nas falas dos(as) “gestores(as)” entrevistados(as), sendo tratadas como ferramentas fundamentais para a realização do trabalho educativo. A BNCC integra a tecnologia aos seis direitos de aprendizagem, apresentando-a como uma linguagem contemporânea que pretende garantir à criança o conviver (pelas interações multimodais), o brincar (os formatos lúdicos digitais e analógicos), o participar (diferentes linguagens), o explorar (saberes, incluindo os tecnológicos como ferramenta de descoberta), o expressar-se (os códigos e as plataformas variadas) e o conhecer-se (nas experiências vivenciadas por diferentes linguagens) (Brasil, 2018a). Essa condição aparece nos discursos empíricos, como se observa a seguir:

Outra coisa também que as políticas públicas têm que começar a mudar é aproximar o professor da Educação Infantil das questões tecnológicas [...]. Mas, eu falo assim, a questão da pandemia, ela adiantou a educação por anos. Ela foi um avanço tecnológico para a educação que, olha, se não tivesse, eu acho que nós íamos demorar 15 anos para chegar onde estamos. Então, eu vejo que a educação evoluiu muito. [...] Uma coisa que ficou marcada, nada substitui o professor (Petúnia, 2023).

Nessa discussão, pontuam-se duas análises: primeiro o entendimento de que a pandemia da Covid-19 acelerou o uso das tecnologias na educação, em especial, na Educação Infantil; e segundo o papel mediador do(a) professor(a) entre o(a) aluno(a) e o conhecimento. A pandemia constituiu um período de muitos desafios, pois coincidiu com o processo de implementação da BNCC nos municípios, cuja efetivação deveria ocorrer até o início de 2020. Nesse contexto, os contatos e as interações ocorreram de forma isolada e reclusa nas residências, e a única forma de mediação entre docentes, crianças e famílias deu-se por meio do uso constante dos aparatos tecnológicos, os quais:

Diante desse novo contexto, as profissionais foram instadas a se ‘reinventar’, cobradas a produzir materiais digitais e elaborar vídeos, de modo improvisado, com recursos próprios, como se dominar o uso das tecnologias digitais fosse tão simples quanto ‘dar um *print*’ e

qualquer 'download' expressasse a relação ensino-aprendizagem (Magalhães; Lazaretti; Pasqualini, 2021, p. 09).

Nesse cenário, professores(as), crianças e famílias enfrentaram o desafio de se adaptar abruptamente a novas realidades educacionais, sem dispor da preparação necessária para utilizar adequadamente os recursos tecnológicos. A ausência desses instrumentos, tanto nos lares dos(as) professores(as) quanto no ambiente familiar das crianças escancarou ainda mais a precarização das condições de trabalho (Siqueira; Francisco, 2025), sendo que as:

[...] consequências do processo de desvalorização e precarização que assola a profissão docente, o qual se intensificou nas últimas décadas, reflexo da reestruturação da organização econômica de sociedade e da escola, trazendo comprometimentos à atividade docente, principalmente no tocante à finalidades e funções educativas, que se refletem nas práticas pedagógicas [...]. O professor é convertido em "tarefeiro", executor de propostas padronizadas, avaliado por parâmetros herdados do tecnicismo metamorfoseado em neoprodutivismo, neotecnicismo e outras variantes. Neste cenário, enaltecem-se as competências e habilidades individuais, enfatizando-se a capacidade do profissional em termos de iniciativa e "inovação", e requerendo que se mostre prontamente adaptável às mudanças e ao imprevisível (Magalhães; Lazaretti; Pasqualini, 2021, p. 109).

No entanto, os(as) professores(as) acabaram se rendendo às tecnologias e, por meio de vídeos e *lives*, preparavam suas aulas para as crianças em condições precarizadas. Esse momento evidenciou que "[...] a nova rotina que passou a permear o âmbito educacional afastou presencialmente os professores das crianças", sendo que as interações entre os(as) envolvidos(as) "[...] são fundamentais para que haja a construção de experiências significativas de aprendizagem e essa premissa ficou comprometida" (Bachtchen; Lira, 2025, p. 242).

Embora a pandemia esteja amenizada nos tempos atuais, e mesmo com a presença do vírus SARS-CoV2, observa-se que esse momento histórico deixou resquícios na Educação Infantil, tanto no que se refere à saúde socioemocional quanto ao uso da tecnologia, seja na formação docente ou na mediação com as crianças. Diante desse cenário, as participantes relataram que:

Os professores tiveram que ralar pra aprender a mexer no computador. E foi um avanço que, olha, é inacreditável. Foi muito bom, eu falo assim com relação a isso, né? Tudo tem o lado ruim, mas a gente tem que olhar o lado bom, né? Então, eu vi como

gestora, como profissional, e que isso realmente fez a diferença (Petúnia, 2023).

Então a gente sempre tem que estar estudando, aprendendo, renovando, né? Porque as coisas agora estão, como se diz agora, com a tecnologia, é bem mais rápido ainda nas mudanças da educação. E se a gente não fica atualizado, a gente fica pra trás (Begônia, 2024).

Diante disso, observa-se que, após a pandemia, intensificaram-se os comportamentos humanos em relação ao uso da tecnologia. No campo educacional, em especial, esse fenômeno pode ser denominado como saturação digital, conforme discute o francês Desmurget (2024).

O autor explica que a saturação digital ocorre quando a exposição excessiva às tecnologias digitais provoca uma sobrecarga cognitiva e emocional, ao dificultar a concentração, a aprendizagem e o desenvolvimento crítico. Para Desmurget (2024), justamente na infância e na juventude que a relação com a tecnologia deve ser cuidadosamente mediada e construída de maneira distinta, para que não comprometa o processo de socialização, criatividade e o desenvolvimento intelectual. Contudo, na prática, de acordo com uma das participantes, encontra-se o processo descontrolado do uso da tecnologia, que acaba resultando em uma situação que falseia a ação docente:

O que eu tenho é uma troca de livro didático para a tela, mas essa tela não está sendo funcional, eu posso ter aí uma série de aplicativos, mas esses aplicativos estão me dando condição de mercado de trabalho? Não, porque quando eu chego lá no mercado de trabalho esses profissionais, eles não conseguem me dar as respostas que eu preciso. Eu posso ter uma professora que veio trabalhar comigo e ele fala assim, eu sou craque no computador. Ah, tudo bem, então agora eu quero que você entre para mim nesse requerimento, ela não sabe fazer uma leitura de um documento de uma forma contextualizada, porque não é o documento pelo documento (Bromélia, 2024).

Nesse sentido, evidencia-se que a tecnologia já está consolidada no espaço escolar em diferentes formas de acesso: plataformas digitais, livros on-line, registros de frequência, oferta de formação por meio da educação a distância, bem como o uso de tablets e outros equipamentos na infância. Esse cenário não tende a retroceder; ao contrário, exige que professores(as) e “gestores(as)” busquem caminhos para superar os riscos da saturação digital.

Em consonância, ancora-se em Vigotski (2007, p. 58), na tentativa de superar esse contexto, ao afirmar que o desenvolvimento do pensamento ocorre em dois momentos:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior da* criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Ou seja, o indivíduo se relaciona com o outro, com o ambiente e com os objetos que estão disponíveis em seu meio social e educacional; após esse processo, ocorre a incorporação dos conteúdos vivenciados na interação humana. Diante do exposto, a interação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do conhecimento cognitivo do(a) professor(a), pois é por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos que se constituem os processos de aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento das estruturas mentais.

Com essa premissa, pode-se perguntar: como a tecnologia oportuniza processos de aprendizagem e desenvolvimento nos(as) docentes? É imperioso abordar que, para que o conhecimento se efetive, devem ocorrer os processos intersíquico e intrapsíquico, que exigem o uso de instrumentos e signos, pois “[...] a atividade humana, de fato se caracteriza como atividade mediada por instrumento que são resultado da história da humanidade e do desenvolvimento do indivíduo” (Manacorda, 2010, p. 390). Nessa direção,

No indivíduo, as funções, ou seja, o pensamento, nascem nas relações intersíquicas, ou seja, entre os homens e somente depois tornam-se intrapsíquicas, internas ao indivíduo. Esta concepção atribui claramente um papel essencial não somente à linguagem, mas também à educação e ao trabalho, isto é, ao uso dos instrumentos auxiliares materiais na educação (Manacorda, 2010, p. 390).

A tecnologia, quando utilizada de forma intencional e crítica, transforma-se em um instrumento potencializador das interações sociais e da apropriação do conhecimento. Essa perspectiva, contudo, exige uma formação docente que ultrapasse a mera instrumentalização técnica, ao capacitar professores(as) e, conseqüentemente, as crianças para um letramento digital crítico, que articule o

domínio operacional com a reflexão sobre os usos e os impactos socioculturais das ferramentas digitais<sup>49</sup>.

Nos discursos analisados, identifica-se que as competências enfatizadas pelos(as) “gestores(as)” reforçam uma concepção reducionista da escola, ou seja, de espaços de produção crítica passam a ser concebidos como centros de desenvolvimento de competências e habilidades com viés utilitarista e pragmático. Tal orientação revela-se claramente nas propostas de formação em competências socioemocionais e tecnológicas para a Educação Infantil que, longe de representar uma inovação, consiste na reatualização de princípios históricos do capital, agora adaptados às demandas do capitalismo digital.

Além das competências aqui descritas, evidencia-se, com veemência, nos currículos e nos discursos dos(as) “gestores(as)” a preocupação com a alfabetização desde de a Educação Infantil, aspecto que será discutido na próxima subseção.

### 5.3 Competências que potencializam processos de alfabetização na EI: para quê? Para quem?

A Educação Infantil, após a homologação da BNCC em 2017, tem sido palco de diálogos e da inserção de inovações tecnológicas, socioemocionais e práticas alfabetizadoras voltadas para a realização de provas anuais ou semestrais, a depender das Secretarias Municipais de Educação e os programas oferecidos pelo governo federal. Diante desse cenário, retoma-se a discussão da seção 2 acerca da meta 4.2 da Agenda E2030, que tem como objetivo “[...] garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário” (Unesco, 2016, p. 38). Tal diretriz repercute na organização da estrutura da BNCC-EI, especialmente em sua concepção de práticas alfabetizadoras voltadas para resultados em avaliações.

É oportuno diferenciar alfabetização e letramento, sendo que “[...] a alfabetização é um processo amplo porque tem início antes de a criança ingressar na escola e envolve o reconhecimento das finalidades da linguagem escrita, seus usos e suas funções” (Lucas, 2012, p. 66). Com base nisso, percebe-se que a

---

<sup>49</sup> Para conhecer mais sobre as tecnologias, letramento digital e causas de transtornos mentais, indicam-se as obras de Desmurget (2024), Haidt (2024) e Kenski (2012).

alfabetização, para os seres humanos, em especial, as crianças, já se inicia antes do ingresso nas instituições educativas, pois a escrita está presente em todos os espaços sociais de convívio.

O letramento, por sua vez, “[...] é considerado um fenômeno multifacetado e extremamente complexo, tornando difícil, ou até impossível, atribuir-lhe uma definição precisa e universal” (Lucas, 2012, p. 126). Ainda assim, é indispensável a inserção das crianças na cultura da escrita, constituindo-se uma noção ampla que busca definir uma forma de organização social sustentada pela escrita.

Nesse sentido, o ensino da cultura escrita não se restringe ao ato de decodificar letras ou registrar palavras, mas envolve a capacidade de compreender informações presentes em diferentes situações sociais. Essa diferenciação torna-se necessária ao observar que:

A resistência de muitos educadores a investir em atividades de letramento e alfabetização na pré-escola pode ser em parte atribuída ao temor daquelas tradições enrustadas na escola brasileira de avaliações que levam ao atraso idade/série e à exclusão escolar. [...] Por trás dessas tensões, vários aspectos se encontram implícitos. As opções sobre modelos de currículo, perfil dos profissionais, tipos de regulação dos sistemas educacionais fazem parte de um cenário no qual os critérios de qualidade e as avaliações se encaixam (Campos, 2013, p. 37).

Ou seja, essas concepções de avaliação já repercutiam nas tradições brasileiras sobre o trabalho educativo, em um viés de controle e regulação do sistema educacional. Contudo, hoje esse movimento se intensifica com a adoção de métricas mensuráveis em avaliações internas e externas para a Educação Infantil.

Alguns fatores têm contribuído para as iniciativas de avaliações externas em grande escala na Educação Infantil, tais como: o crescimento das redes de Educação Infantil nos últimos anos; a divulgação dos dados da realidade dessa etapa pelo IBGE e Censo Escolar; os estudos realizados sobre os efeitos da frequência na Educação Infantil nos resultados da aprendizagem escolar posterior a essa etapa; e o interesse interdisciplinar na primeira infância, com áreas menos resistentes a testes padronizados em crianças, como Psicologia, Economia e Medicina (Queiroz; Fragella 2023, p. 13-14).

Nessa conjuntura, é válido ressaltar que, embora a inserção das avaliações em larga escala seja recente na Educação Infantil, o conceito de avaliação e as formas de avaliar nessa etapa já estavam presentes na LDB n.º 9.394/96. A lei estabelece a “[...] avaliação mediante acompanhamento e registro do

desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 1996, s.p.), uma vez que a finalidade da Educação Infantil é “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, conforme o Art. 25 (Brasil, 1996, s.p.).

Com a LDB, outro documento de relevância que consolida esses direitos são as DCNEI, que determinam que “[...] as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, **sem objetivo de seleção, promoção ou classificação**” (Brasil, 2013c, p. 100, grifo nosso), de forma a garantir:

- I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V – a não retenção das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2013c, p. 100).

Conforme os documentos aqui supracitados acerca das avaliações que devem ser desenvolvidas nas instituições de EI, observa-se que a relação entre professor(a) e aluno(a) não tem como finalidade a promoção ao Ensino Fundamental, tampouco a seleção ou classificação de crianças ou instituições. Contudo, atualmente, esse cenário se modificou, marcado por um discurso que defende a inserção de avaliações em larga escala com o objetivo de atingir resultados mensuráveis. Essa perspectiva fica evidenciada nas seguintes falas:

Com os de 4 e 5 anos já tem um trabalho pedagógico pensando nesse processo de alfabetização, porque a BNCC chega e diz assim, que a gente tem que alfabetizar, mas tem que alfabetizar a partir de quando? E de alguns anos pra cá, talvez de 4 ou 5 anos, a gente entende que essa alfabetização começa na Educação Infantil. Então, eu tenho que atrelar tudo isso, portanto, tem que transformar a unidade, tem que transformar de novo esse espaço. [...] Então, dentro da rede, a gente tem organizado o espaço de 4 e 5 anos, que

funciona em meio período, que as crianças já passam aí por uma construção de alfabetização (Bromélia, 2024).

Seguindo a BNCC, nós estamos também fazendo essa parte, mas ora se discute, alfabetiza, já dá início na alfabetização, na educação infantil, ora se diz que não (Dália, 2024).

Pondera-se que, embora tenham sido apresentadas apenas essas falas, afirma-se que esse discurso se mostrou geral e homogêneo em todas as entrevistas realizadas nos municípios da RMM. Diante desse cenário, pontua-se que, ao inserir a alfabetização desde a Educação Infantil, a BNCC impulsiona um movimento é organizado para atender a essa demanda, muitas vezes sem considerar o letramento. Isso ocorre porque as avaliações em larga escala não avaliam a cultura da escrita, mas aspectos mecânicos que podem ser mensurados; tais elementos acabam tornando-se indispensáveis nas elaborações curriculares em esferas nacionais, estaduais e municipais.

Nota-se que, com a BNCC, essa etapa de ensino passa a integrar uma lógica centralizadora, cuja “[...] ideia de definição clara e precisa de conhecimentos que, sob o argumento de garantia de um comum democratizante, se caracteriza por homogeneização do conhecimento” reduz a educação e a submete a “[...] uma avaliação que confira, assim, sua qualidade” (Queiroz, Fragella, 2023, p. 2). Em outras palavras, entende-se que a avaliação passa a ser utilizada como instrumento para afirmar se a educação ofertada nos centros de Educação Infantil é ou não de qualidade.

Esse discurso homogêneo manifesta-se com veemência, pois “[...] há certo consenso no discurso que associa avaliação à qualidade e a qualidade ao currículo” (Queiroz; Fragella, 2023, p. 5). Com isso, desencadeia-se uma reorganização curricular e a adoção da lógica dos exames, na expectativa de atender a uma suposta qualidade, esta que é mascarada e que impacta a formação de docentes e discentes segundo os ditames do capital.

Em consonância, observa-se que, para atingir melhores índices, o Governo Federal propõe programas que buscam amparar essas ações escolarizantes, as quais acabam sendo incorporadas em âmbito municipal. Isso se evidencia na fala de uma “gestora” da EI ao afirmar que:

[...] nós temos agora o programa Criança Mais Alfabetizada, que até ontem eu fiz reunião com as diretoras. E tá tendo curso relacionado a isso, já fizeram as inscrições do Infantil 4 e 5" (Magnólia, 2024).

Além desses programas, há também a presença do livro didático que chega às instituições de Educação Infantil, a exemplo do PNLD, conforme Queiroz e Fragella (2023, p. 1):

O PNLD 2022, que incluiu pela primeira vez os livros didáticos para as crianças da pré-escola com fim evidentemente preparatório para a alfabetização. Observamos o livro como dispositivo curricular e como esse investimento traz em seus rastros discursos que articulam e defendem uma política de avaliação regida pela lógica de *accountability*.

Com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), adiantou-se muito o processo de adoção de práticas mecanicistas de alfabetização desde a Educação Infantil. As instituições passaram a se adaptar e adequar seus espaços para trabalhar com o livro didático, que, em muitos casos, serve de base para as avaliações em larga escala. Essa materialização é evidente nos municípios investigados, como se observa no seguinte depoimento:

Hoje nós recebemos do governo um dos programas. Então, essa estrutura vai se organizando e a educação infantil passa, por exemplo, a ter material didático feito para ela. Está adequado a necessidade da educação infantil? Ainda não. [...] Eu não poderia ter uma criança de 4 anos fazendo traçado de letra cursiva, mas o material que vem do PNLD traz esse traçado. O que eu entendo de exploração? Eu entendo que isso tem que ser apresentado, mas eu não posso cobrar, porque com 4 anos eu estou trabalhando coordenação motora. Então eu posso ter, ela pode visualizar, ela vai entrar em contato com, mas não é uma cobrança que eu posso ter na Educação Infantil, ainda, aos 4 anos de idade. Mas ela merece receber essa informação porque o letramento está aí. É conteúdo adequado? Talvez não, mas a gente tá falando de formação de Educação Infantil (Magnólia, 2024, grifos nossos).

Diante dessa fala, observa-se o aspecto crítico em relação aos livros didáticos que chegam aos CMEIs, acompanhados de atividades mecânicas, como o traçado de letras, e de uma prática que acaba atendendo às exigências impostas de forma verticalizada nas formações dos sujeitos envolvidos.

Nessa direção, “[...] ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem

escrita como tal” (Vigotski, 2007, p. 125). Assim, quando o ensino da escrita é reduzido ao simples traçado de letras, sem a compreensão do papel desses signos na formação da palavra, o processo limita-se a uma prática motora, muitas vezes imposta às crianças.

Por outro lado, o autor ressalta que o ensino pode ser “[...] organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças” (Vigotski, 2007, p. 143). Dessa maneira, promover o desenvolvimento da linguagem escrita requer despertar nelas um interesse genuíno pela leitura, pois é a necessidade social que dá sentido e sustenta o aprendizado da leitura e da escrita.

Isso requer que os(as) professores(as) conheçam a pré-história da linguagem escrita, manifestada no desenvolvimento infantil, que constitui a base para que a criança venha a aprender a ler e a escrever. Vigotski (2007) destaca que o percurso da construção da escrita na infância inclui gestos, desenhos e brincadeiras, atividades lúdicas indispensáveis ao processo de aprendizagem.

Nessa mesma direção, observa-se que o processo “[...] começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (Luria, 2016, p. 143). Isso significa que o contato da criança com a escrita antecede a escolarização formal, pois, mesmo antes de dominar os traçados das letras e a formação das palavras, ela já interage com signos linguísticos em seu cotidiano. Contudo, percebe-se que esse entendimento falta na formação dos(as) professores(as) e “gestores(as)” como foi denunciado na seguinte fala:

E daí, a gente fala, não, mas lá no documento fala que a Educação Infantil não tem que alfabetizar, mas, ao mesmo tempo ele é contraditório. Como que não vai? Como que quer que isso seja fluente se não fizer essa antecipação? Então, é difícil. A gente vive lutando, né? Vive lutando por quê? A gente acredita que a nossa criança tem a capacidade, ela se desenvolve, ela tem potencial, mas nessa loucura o profissional ele entra em desespero e ele começa a querer fazer coisas que usava antigamente. É um treinamento louco, por causa dessa cobrança (Lírio, 2024).

Em consonância com essa compreensão, tal perspectiva encontra ressonância no depoimento de “gestores(as)”:

É, eu não concordo muito com essa questão da alfabetização na educação infantil, eu penso que o brincar seria mais apropriado. Não focar muito, porque eu já tenho o primeiro ano para isso (Tulipa, 2023).

A gente determina para o professor trabalhar todos os pré-requisitos da alfabetização. Mas brincando, contando histórias de forma lúdica (Amarílis, 2024).

Tais falas revelam consonância com a PsiHC, pois o ato de brincar com as crianças pode ser “[...] entendido como um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar”, que instaura o processo de simbolização. Trata-se de “[...] um simbolismo de segunda ordem, razão pela qual, para Vigotski, a brincadeira de faz de conta oferece uma das mais importantes contribuições para o desenvolvimento da linguagem escrita” (Stemmer, 2013, p. 136).

Por essa razão, o faz de conta, atividade dominante das crianças em idade pré-escolar (4 a 6 anos de idade), desempenha um papel decisivo no processo de constituição da linguagem escrita. Isso ocorre porque, ao imaginar e criar situações fictícias, a criança associa objetos à fala, instaurando um simbolismo de primeira ordem que, em seguida, será articulado ao simbolismo gráfico, constituindo a segunda ordem (Vigotski, 2007).

Nessa direção, o desenho apresenta-se como precursor da escrita; ou seja, ao registrar imagens, a criança comunica ao meio social ideias, sentimentos e pensamentos. Com o tempo, essa comunicação, inicialmente ilustrativa, evolui para a utilização de letras, momento em que a criança compreende que sua fala, suas percepções e vivências também podem ser expressas por meio da escrita (Ribeiro, 2022).

É nesse sentido que **“o desenho das crianças se torna linguagem escrita real**, através de experimentos em que atribuímos às crianças a tarefa de representar simbolicamente algumas frases mais ou menos complexas” (Vigotski, 2007, p. 137, grifos nossos). Trata-se, portanto, de uma prática criativa em que a criança externaliza sua imaginação e suas experiências.

Em consonância, à medida que o desenvolvimento da criança avança, sua imaginação e suas experiências representadas simbolicamente tendem a diminuir, cedem lugar a outras formas de expressão, como a linguagem verbal e a escrita, que se consolidam como predominantes na expressão humana.

A escrita, portanto, constitui-se como representação mediada: a primeira ordem é dada pelo objeto (desenho); estabelece-se, então, um elo intermediário até que a criança alcance o estágio superior de desenvolvimento, no qual é

capaz de realizar a representação direta do objeto à escrita e da escrita ao objeto. Ou seja, “[...] um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, tornasse um simbolismo direto” (Vigotski, 2007, p. 120). Nessa direção, compreende-se que:

O desafio da educação infantil está exatamente em, ao invés de se preocupar com ensinar as letras, numa pedagogia reducionista, construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito (Britto, 2012, p.15).

Diante disso, evidencia-se que métodos mecânicos, livros didáticos e outras práticas no cotidiano da Educação Infantil, quando descolados da vivência da criança, não asseguram o domínio da linguagem escrita nem a qualidade da educação por meio de testes padronizados. Isso ocorre porque o aprendizado requer significado e inserção em um contexto social grafocêntrico que respeite a pré-história da linguagem escrita no percurso de desenvolvimento humano das crianças.

Com as competências elencadas a partir dos currículos analisados e das falas proferidas pelos(as) “gestores(as)”, chega-se à próxima subseção, que compõe a quarta unidade de análise e se refere à carreira e à formação continuada dos(as) professores(as) da Educação Infantil.

#### 5.4 Os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério público da RMM que implicam a organização das formações docentes reguladas por prescrições curriculares

Nas entrevistas com os(as) “gestores(as)” da RMM, quando questionados(as) sobre a organização e compreensão do processo de formação continuada nos municípios em que atuam, notou-se que muitas das respostas versavam sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério. Os(as) participantes afirmavam não haver um documento específico que previsse a organização dos conteúdos a serem ministrados nas formações, visto que esse processo ocorria conforme as demandas apontadas pelos(as) docentes, em diálogo com a equipe pedagógica e “gestora”. Tal afirmação é comprovada pelas seguintes falas:

Aí eu tenho buscado dentro desses temas, nesses dois últimos anos que eu estou atuando aqui. É algo que eu acho bem legal também, que é uma característica minha, **eu tenho buscado muita formação em cima de planos de carreira**, porque como nós estamos aqui, a gente precisa desenvolver políticas públicas [...]. Então, de plano de carreira, de formação continuada [...]. (Orquídea, 2024, grifo nosso).

[...] nós vamos passar por uma mudança no nosso plano de carreira e vai ser acrescentado isso. Uma pontuação, certificado, ter que participar [...]. Antigamente não tinha bolsa de estudo, mas para professor é lei, está na LDB, [...] a gente tem que ter capacitação. Aí tem o regimento interno, o PPP (onde se encontram os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do currículo nacional e estadual), que tem que ter capacitação (Crisântemo, 2023).

Eu acredito que **a questão das elevações de níveis deveria ser focada para cursos específicos e já que trouxessem isso, não que ficassem na livre demanda dos gestores ou das pessoas ali que escolhessem [...]**. É uma sugestão minha, que eu penso, que eu idealizo, sabe? Pra você elevar, você tem que ter participado e **tirado alguma nota** em todos os cursos que o governo propôs numa plataforma tal e tal, entendeu? **Porque aí nós saberíamos que essa capacitação ela está realmente voltada para aquilo que ela quer que aconteça**. Porque senão, vamos supor, **eu contrato você para vir aqui e dar uma capacitação. Você tem as suas partes ideológicas, você tem a sua prática, você tem lógico, é um conhecimento, é rico. Mas, talvez, ela não é efetiva da forma como vem de cima pra baixo**. Como a **BNCC foi idealizada e como ela quer essas políticas públicas, elas querem que sejam efetivas** (Petúnia, 2023, grifo nosso).

A partir dessas afirmações, observa-se que as formações continuadas ofertadas pelos municípios, bem como aquelas que os(as) docentes e “gestores(as)” buscam ao longo de suas carreiras, têm se estruturado em função das diretrizes previstas nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração, o que evidencia a influência direta desses documentos sobre os percursos formativos na rede pública.

Desse modo, compreende-se que os Planos constituem o principal documento orientador da formação, atuação e valorização docentes na Educação Infantil. Sua previsão normativa remonta 1997, com a Resolução n.º 3 (Brasil, 1997), sendo posteriormente ampliada e fortalecida nas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Brasil, 2009b).

Em consonância com tais diretrizes, são válidas as contribuições de Moretti e Masson (2015, p. 114), que afirmam que:

O estabelecimento dos planos de carreira em cada um dos entes federados é um grande desafio porque existem muitos condicionantes próprios de cada localidade, mas existem alguns parâmetros que podem ser considerados para a definição de uma carreira atrativa.

Ou seja, é um grande desafio problematizar tais documentos a partir das conjunturas específicas de cada municípios da RMM. Ainda assim, realizou-se a busca nos sítios eletrônicos das prefeituras e das câmaras municipais a fim de identificar os Planos de Cargos do Magistério. Com base nos dados coletados nos vinte Planos Municipais, elaborou-se o Apêndice I, que elucida, em formato de quadro, os dispositivos de cada município participante da pesquisa empírica. A partir desse levantamento, torna-se perceptível a existência de disparidades quanto à carga horária destinada à formação continuada, bem como diferenças na forma de garantia e de compreensão municipal sobre esse direito formativo.

Ressalta-se que alguns municípios chamaram a atenção: Iguaraçu, por exemplo, não estabelece o quantitativo de horas destinadas à formação continuada, apenas declara que 25% serão ministradas pela SEDUC, o que prejudica o direito dos(as) docentes. Doutor Camargo e Mandaguaçu, por sua vez, afirmam que os(as) professores(as) devem cumprir 80 horas anuais para ascensão na carreira, porém indicam que a oferta “pode” ser realizada pelo município, ao abrir margem para a desresponsabilização municipal. Por outro lado, esses dois municípios oferecem mais horas de formação do que Maringá e Paiçandu, que preveem apenas 40 horas, o que revela uma disparidade mais expressiva, ao considerar que ambos possuem um quantitativo maior de CMEIs e habitantes, mas destinam menos horas à formação docente.

No município de Floresta, não foi identificada a dimensão da formação continuada; há apenas a exigência de formação mínima para assumir o cargo docente. Já os municípios de Lobato e Mandaguaçu mencionam a quantidade de horas anuais destinadas à formação continuada, 50 e 80 horas, respectivamente, mas ambos indicam que cabe aos(às) profissionais da educação diligenciar seu aperfeiçoamento, responsabilizando-os pela própria formação continuada.

Há ainda municípios, como Ângulo, Flórida e Ivatuba, que condicionam auxílios financeiros para cursos, congressos e viagens à “disponibilidade de recursos”, o que fragiliza a política, tornando-a instável e sujeita a cortes. De modo geral, o aspecto da responsabilização docente pela formação continuada aparece de

forma recorrente nos Planos de Cargos Municipais. Nesse contexto, são válidas as contribuições de Moretti e Masson (2015, p. 122), ao afirmarem que é:

Preocupante a situação da valorização dos professores no estado do Paraná, pois os dados, mesmo que parciais, indicam o descumprimento da Lei do Piso em alguns municípios, e muitos planos de carreira são pouco atrativos, o que pode acarretar no desinteresse e abandono da profissão, implicando na rotatividade dos professores, o que pode impactar na qualidade da educação no estado.

Com tal constatação, destaca-se que, embora os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração passem por revisões anuais, ainda carecem de clareza quanto aos critérios de avaliação e à participação docente nesse processo, além de “enfatarem o dever, mas não o direito” a formações que ofereçam condições estruturais e pedagógicas adequadas.

Essa lógica formativa, sustentada no princípio de “enfatar o dever, mas não o direito”, vincula a progressão salarial à obtenção de títulos, porém sem a garantia de qualidade formativa. Com isso, evidencia-se a proliferação de instituições, como as faculdades e/ou centros de formação instalados em diversos pontos das cidades, que certificam grande número de professores(as) de maneira aligeirada, comprometendo a qualidade do ensino. Essa realidade é ilustrada nas falas dos(as) “gestores(as)”:

É 20 horas obrigatórias ofertada pelo Departamento, e de forma aleatória são mais 40 horas, que são cursos extracurriculares que não são ofertas do Departamento. Eles podem fazer procurando outras instituições (Azaleia, 2023).

Ele tem também uma brecha ali, que se ele não cumprir 100% da Educação (área), 80%, se eu não me engano, é obrigado a cumprir com os cursos ofertados pela Secretaria e ele pode buscar 20% fora. Então se ele faltou algumas horas ele pode buscar fora que ele vai ter a elevação do mesmo jeito (Begônia, 2024).

Diante desse contexto, observa-se a obrigatoriedade da titulação para o cumprimento do plano de carreira, sendo que o mínimo é ofertado pela Secretaria da Educação, enquanto os demais cursos ficam sob responsabilidade dos(as) docentes, que geralmente arcam com os custos para obter a titulação em instituições externas, em horários que extrapolam sua jornada de trabalho. Essa

dinâmica impulsiona a atuação de instituições predatórias que, por exemplo, ofertam três diplomas pelo preço de um curso ou pós-graduação. Nessa direção:

O professor é responsabilizado por sua formação, que precisa ser constante e atualizada, surgimento de competitividade e diminuição da participação docente nas decisões da escola e uma política de desuniversalização da formação, colocando a formação continuada como mais valorizada que a inicial. É justamente por esta razão que a formação de professores deixa de se preocupar com teorias e aspectos científicos da educação e se resume em um fazer, ou seja, apenas em práticas aplicadas em sala de aula, sem reflexão ou criticidade. E os próprios professores, por sua vez, compram essa ideia e aceitam esse fazer como a melhor forma de aprender a ser um 'bom professor' (Carvalho, 2021, p. 67).

Assim, há profissionais que acumulam diversos títulos, mas carecem de consciência acerca de sua própria função docente, caracterizando uma formação em massa voltada ao cumprimento de exigências para a ascensão na carreira, e não à efetiva qualidade formativa.

Nos municípios analisados, identificaram-se dois modos predominantes de organização da formação continuada: alguns contam com equipe própria para ministrar as formações, enquanto outros realizam processos licitatórios para contratar empresas que, nesta tese, serão consideradas APH, responsáveis pela oferta formativa. Diante desse cenário, apresenta-se o quadro que detalha essas informações:

**Quadro 20** – Municípios analisados e a organização da formação continuada de professores(as) da Educação Infantil

Nome do município	Organização	Citação do(a) “gestor(a)”
<b>Ângulo</b>	Processo licitatório	“Olha, nós marcamos algumas palestras sobre [não especificou], mas não tinha uma formação continuada, porque daí o rapaz que trabalha aqui comigo, ele mesmo fazia essa formação, inclusive a diretora depois fazia uma formação com a equipe pedagógica e os professores dentro de cada instituição”
<b>Astorga</b>	Editora Opet	Daí a gente vê, passa na licitação, qual é a nossa formação, aí tem todo o processo licitatório [...], tudo certinho [...]. A editora Opet, aí eles mesmos que fazem essas formações.
<b>Atalaia</b>	Processos licitatórios envolvendo a contratação de formadores, parcerias com a Cooperativa Sicredi e com a Undime, além do processo de “ilegibilidade” que possibilita a atuação de professores(as) aposentados(as) nas formações.	“Então, nós temos empresas contratadas que nos dão todo esse suporte, [...] para trabalhar continuamente com os professores. Nós temos para o Infantil também, desde o ano passado, uma empresa especializada em formação de professor em todas as áreas, na área acadêmica, na área de didática. Então, nós temos essa equipe que trabalha o lúdico, a contação de histórias, a musicalidade, a construção de material didático para preparar o professor que acompanha o aluno. Então, nós temos todo esse suporte que depois nós direcionamos com o grupo de estudo para os professores. [...] Nós não temos instituições vinculadas, diretamente, mas há várias outras parcerias que ocorrem, né? [...] trabalhamos, por exemplo, no Infantil, com o União Faz a Vida, que é em parceria com a Sicredi [...]. Mas é isso, nós temos a Undime, nós somos filiados e buscamos muitas informações [...]. Participamos de vários eventos, congressos, eventos. [...] Burocraticamente falando, nós contratamos o profissional. Por exemplo, nós temos aqui dois profissionais que são doutores, então esse contrato é de ilegibilidade, que significa, então, que é um processo único. [...], então, ambos os profissionais, eles têm, na verdade, os dois tiveram vínculo com a Universidade Estadual de Maringá, porque já são aposentados”.
<b>Doutor Camargo</b>	Programas do Governo Federal, adesão ao sistema apostilado <i>Ensino Aprende Brasil</i> e convênio estabelecido com o Colégio Marista.	“[...] Eu fiz alguns privados e alguns vinculados ao governo. Sim, a gente tem o Avamec. Eu sou articuladora municipal do Renalfa, que é do Governo Federal, e daí tem a plataforma do CAED também, e lá eles disponibilizam cursos também. [...] A formação continuada aqui no nosso município, a partir do ano de 2023, nós fizemos a adesão do apostilado Sistema de Ensino Aprende Brasil. E, através do Aprende Brasil, nós temos as formações [...]. A gente até tem um convênio com o Colégio Adventista, que eles são um grande parceiro aqui do município, e quando solicitados, eles trabalham conosco também, com algumas formações [...].
<b>Floraí</b>	Relação com o Sebrae e com a Amusep, realização de processos licitatórios, além da adesão aos programas ofertados pelo Governo Federal e às ações desenvolvidas pelo Sicredi.	“A gente sempre participa das formações que a gente tem, a AMUSEP oferece pela Câmara Técnica de Educação [...]. O Sebrae também fez um curso esse ano, no ano passado, sobre gestão, lideranças cívicas. Então, a gente tá sempre acompanhando. [...] O programa Criança Mais Alfabetizada, que até ontem eu fiz reunião com as diretoras. E está tendo curso relacionado a isso, já fizeram as inscrições do Infantil 4 e 5”. [...] Mas eu vejo que o município ainda precisa complementar as capacitações. Só o governo federal e estadual não é suficiente. “[...] Nós temos as formações que talvez o Núcleo de Educação oferece também pela SEED e de empresas que a gente contrata para fazer a parte de [...], trabalhar em cima do autismo. [...] Então, aqui também nós temos o que na Educação Infantil, assim, o que destaca bastante é o programa União Faz a

		Vida, junto com a Cooperativa Sicredi. Então, desde 2013 que a gente desenvolve[...].
<b>Floresta</b>	Processos licitatórios e programas do Governo Federal e o Sicredi.	“As formações são contratadas pela secretária de educação. Muitas vezes por indicação [...]. Programas de empresas privadas, exemplo: Programa União Faz a Vida (Sicredi), descaracterizando essa fase tão importante como modismo, sem objetivos e os programas federais”.
<b>Flórida</b>	Apresenta a contratação de uma professora “raiz”, sem formalização de contrato	“Nós temos uma profissional que ela é muito conceituada, ela é uma [...] educadora raiz, sabe? Daquelas que fez magistério. Nós chamamos de educadora raiz. Elas são diferentes de nós. Elas vieram acompanhar todo o processo[...] . Então, assim, ela tem uma larga experiência. E eu precisei dessa ajuda, eu conto com essa ajuda[...]. Não, eu tenho autonomia. Eu escolho conforme a minha necessidade. eu trabalho com profissionais, então assim, nós vamos falar aqui hoje sobre crianças atípicas, autismo [...]. Ah, então vamos ver alguém de referência, alguém legal. [...] Não tem assim, não é formalizado”.
<b>Iguaraçu</b>	Grupos de estudos com os(as) professores(as), porém como iniciativa própria; assessoria realizada por uma professora da UEM; e participação em programas do Governo Federal.	“E, assim, sempre que possível, enquanto estou na gestão, eu gosto de realizar grupos de estudo com os(as) professores(as), para esclarecer dúvidas. Embora, nesses últimos três anos, não tenhamos conseguido manter essa prática com regularidade. Acabamos trabalhando com algumas propostas externas, como o uso de apostilas. [...]Eu também conto com uma professora da UEM que nos atende. Ela atua na Educação Infantil e no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. Já discutimos questões relacionadas à organização dos textos que serão trabalhados no primeiro e no segundo ciclo, para evitar repetições e garantir a variação das tipologias textuais, além de analisar quais textos são mais adequados para cada série. Nós realizamos essa formação com a professora da UEM e, agora, iniciaremos também uma formação proposta pelo governo. Então, ficamos totalmente atrelados ao currículo, à BNCC e ao PPP.”
<b>Itambé</b>	Cursos vinculados ao NRE	“Por isso, fazemos um cronograma de formação bimestral; além desses pré-programados pelo município, o Núcleo Regional de Educação oferece cursos de capacitação e, quando identificamos a necessidade de outro tipo de formação, também a oferecemos [...]”.
<b>Ivatuba</b>	Licitação com a Neuro Saber de Londrina e de Campo Mourão	“Como eu te disse, aqui é por licitação, as últimas formações que aconteceram aqui foi uma empresa de Campo Mourão que ganhou. Os professores que vieram realizar as formações nem deram conta de dar continuidade. Então, não aconteceu. Aí, no finalzinho do ano passado, eles queriam porque queriam alguma coisa, como eu te disse, sobre consciência fonológica. Só isso! Aí Quem está vindo fazer essa formação de consciência fonológica é aquele grupo Neuro Saber de Londrina, da Luciana Brits.”
<b>Lobato</b>	Assessora contratada e a atuação com a universidade pública	“Inclusive, nós temos uma assessora [...]. A Secretaria, depois que eu vim pra cá, [...] tem uma visão sempre de caminhar com a universidade. É porque é de lá que saem as pesquisas, é lá que as pessoas sabem, é lá que as pessoas estudam para não ver essas pseudociências que a gente fala”.
<b>Mandaguaçu</b>	Licitações, oficinas pelas assessoras da Educação Infantil e os programas	“[...]A oficina nós fazemos [...]. Agora mesmo a gente teve, no início do ano, sobre o autismo. A parte da Educação Infantil, a gente tem o seminário da Educação Infantil. Esse ano nós não fizemos, no ano passado nós tivemos, então são palestras com temas relacionados a esse projeto.

	ofertados pelo Governo Federal e o Sicredi.	[...] Igual eu falei pra você, a gente procura trazer palestrantes que falem a respeito dessa faixa etária. [...]No seminário são pessoas de fora. E as oficinas, são as nossas, psicomotricidade, contação de histórias [...]ao longo do ano. [...] E em outra instituição nós temos os programas, tipo Sicredi, o União Faz a Vida. Então, o município aderiu ao Programa, e eles vêm e fazem, eu acho que é bem legal. Antes era aberto para o Fundamental, Infantil, agora é só o Infantil. Ah, e tem do MEC, tinha também alguma coisa do AVAMEC. [...] Esse agora é da leitura escrita na educação infantil, que é do governo, o município aderiu”.
<b>Marialva</b>	Setor de assessores com grupos de professores, processo licitatório e contratação de especialistas, e os cursos vinculados ao NRE.	“[...] Então a gente tem alguns encontros que são organizados pelos assessores, cada um com seu grupo de professor. [...]. E a gente tem alguns encontros durante o ano que são ofertados por profissionais externos, que a gente faz uma contratação. Normalmente são pesquisadores dessas diferentes áreas. São encontros durante o ano. [...] Por eu ser também meio que filha da universidade, você acaba tendo algumas referências mais dali. Não que nunca vieram pessoas de outras cidades, já vieram, mas [...], em geral, normalmente a gente busca na universidade pública, entendeu? E tenta organizar dessa forma. E, sem ser via universidade, a gente tem recebido, sim, muito, por exemplo, da rede estadual, porque eles têm oferecido algumas coisas via núcleo[...]”.
<b>Maringá</b>	Setor próprio de Formação Continuada e licitação para jornada pedagógica	“[...] 2011, eu acho que foi, na assessoria da Educação Infantil, foi criado o setor de formação continuada que, antigamente não tinha [...]. Nós temos cinco pessoas na formação continuada que trabalham todos os temas. Trabalha a arte, a psicomotricidade, as diferentes linguagens e atrelado ao currículo de Maringá [...]. Nós temos, o processo de licitação, que são momentos de temas gerais, globais, e daí vem todo mundo. Geralmente é no meio do ano, que é a jornada pedagógica, então, ele também conta com uma formação continuada do profissional”.
<b>Ourizona</b>	Não especificado na entrevista com o gestor	Essas formações, nós contratamos a empresa. Então, no caso, essa empresa presta assessoria para nós. Aí eu falo assim, [...] preciso agora de alguém para falar de autismo, e ela vai atrás do profissional de autismo e traz. Olha, eu preciso da parte de matemática [...].
<b>Paiçandu</b>	Parceria com o Grupo Marista e o processo licitatório Capacita/Macro	“Com o Marista tem o Projeto Entrelaçar, que é uma parceria. Aí na licitação tem os lotes, por exemplo, [...] o lote 1 é a formação continuada prevista no calendário, a semana pedagógica. Então, quem ganhou foi uma empresa [...]. Uma empresa que é capacita, por exemplo, o lote 2, é o da Educação Infantil. Quem ganhou foi a Macro que é uma outra editora. O lote 3 é a formação de educação física. É por lote, então, assim na nossa formação são três empresas diferentes que prestam serviços para o município.”
<b>Presidente Castelo Branco</b>	Não especificado na entrevista com o gestor	“Começou essa empresa que ganhou, deu certo (porém, ao ser questionada sobre o nome da empresa, não soube responder) [...]. Os(as) docentes têm liberdade para realizar a formação devidoa estar somente no plano que ele(a) tem que ter essa formação de oitenta horas; outras instituições fazem pelo MEC, a AVAMEC, na UEM, e o Núcleo de Educação, que fornecem essas capacitações”.
<b>Santa Fé</b>	Licitações e os programas ofertados pelo Governo Federal e o Sicredi	“A Prefeitura faz um processo de licitação. A gente não convida, por exemplo, eu posso conhecer uma professora que é excelente. Mas vai ter que passar por um processo de licitação. Eu vou ter que ter um orçamento, eu vou ter que ter uma empresa, eu vou ter que fazer um processo de contratação, não é a nossa vontade [...]. Nós temos o programa União Faz a Vida, que dá muita

		formação. Então, elas gostam dessas formações porque elas também são certificadas. E na Educação Infantil teve um programa também do MPT, do Ministério do Trabalho, que foi fazer umas palestras, mas aí não teve uma culminância, né? Foi falar mais da questão da violência, da questão familiar”.
<b>São Jorge do Ivaí</b>	Sistema de Ensino Aprende Brasil e processos licitatórios	“Pelo município, pelo estado, particular. O Núcleo de Educação às vezes tem também cursos, participam [...] aqui nós temos o Aprende Brasil e a gente estuda em cima da BNCC. [...] Nós temos assessoria, inclusive vai ter um agora, e nós temos todo o suporte. Tem assessoria, tem cursos obrigatórios, tem um monte de atividades para o professor. O Aprende Brasil. E nós temos também, às vezes, curso particular que a gente acha interessante [...]. Tem que fazer, tem que estudar”
<b>Sarandi</b>	Assessoria própria para planejamento e formação docente, licitação com a Unifamma e os programas federais.	“A nossa frente de atuação aqui, então, é planejamento, planejamento pedagógico de aula, propostas didáticas dos professores, acompanhamento <i>in loco</i> , as equipes saem da secretaria, vão até às escolas para verificar se as nossas propostas didáticas acontecem [...], apoiar os professores em relação às dificuldades das práticas docentes e a formação, planejamento e a formação continuada que é quando os professores vêm das instituições e geralmente são as nossas assessoras que fazem. [...]. E a gente fez uma licitação pra 360 horas de formação pra todos os profissionais, só que é de ampla concorrência. Qualquer pessoa que tivesse um instituto que oferecesse formação poderia participar do edital. Teve uma empresa vencedora, Unifamma. [...] O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, aí você tem uma retomada de discussões que ficam adormecidas. Então, hoje, eu penso que, [...]a característica do processo de ensino e aprendizagem para as crianças pequenas, para os bebês, está voltando a discussão”.

Fonte: Elaboração Própria a partir das entrevistas semiestruturadas (2025)<sup>50</sup>.

<sup>50</sup> Os processos licitatórios são públicos e podem ser consultados nos sítios eletrônicos das prefeituras. A intenção desta pesquisa não foi apresentar as empresas contratadas, mas evidenciar a organização dos municípios a partir das falas dos(as) “gestores(as)”. Caso haja interesse em informações mais detalhadas, é possível acessá-las diretamente nos endereços eletrônicos das Secretarias Municipais de Educação.

Com o Quadro 20, pode-se analisar que há poucos municípios que realizam formações próprias para professores(as), com os(as) assessores(as) da equipe formativa das Secretarias de Educação. Nos demais, observa-se a contratação de empresas para a formação continuada docente da Educação Infantil.

Essa prática é observada com maior evidência nos municípios como Ângulo, Astorga, Atalaia, Doutor Camargo, Florai, Floresta, Ivatuba, Mandaguaçu, Marialva, Paiçandu, Santa Fé, São Jorge do Ivaí e Sarandi, onde editoras, institutos e grupos empresariais assumem a condução dos processos formativos.

Sinaliza-se, nesse cenário, que os processos licitatórios têm predominado na organização das formações de professores(as), o que revela a crescente inserção de empresas privadas nos municípios da RMM. Essa dinâmica encontra respaldo na Agenda E2030 (Unesco, 2016), analisada na seção 2 desta tese, ao reconhecer que as empresas podem ser consideradas instituições de Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP), e que gestores(as), professores(as) e instituições ser certificados(as) e qualificados(as) (Shiroma; Zanardini, 2020). Essa diretriz evidencia a naturalização de uma lógica de mercado no âmbito educacional, ao legitimar a transferência de responsabilidades públicas para entes privados sob o argumento da eficiência e da profissionalização da formação docente.

Nesse contexto, Shiroma e Zanardini (2020) observam que o documento orienta os governos a integrarem o planejamento educacional às estratégias de redução da pobreza e de desenvolvimento sustentável; incorpora também as “vozes do cidadão” (*Ibidem*, p. 709), em consonância com os princípios do *advocacy*. Face ao exposto, Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) ressaltam que, no Brasil, tais recomendações encontram terreno fértil, marcado pela presença limitada do Estado e pela ampliação da atuação do mercado na formulação e execução das políticas educacionais.

Outro aspecto recorrente é a presença de programas vinculados ao Governo Federal, tais como as parcerias com a Undime, o Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (Avamec) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que oportunizou o Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)<sup>51</sup>. Tais iniciativas representam tentativas de padronização e alinhamento com políticas

---

<sup>51</sup> Os(as) “gestores(as)”, embora reconheçam a existência de formações aligeiradas, destacam que, à época, o LEEI ainda não era um programa institucionalizado, condição que somente se consolidou após sua primeira edição. Com isso, compreende-se que o programa configura uma possibilidade de formação contínua e necessária aos(às) docentes da Educação Infantil.

nacionais. Entretanto, conforme relatado pelos(as) “gestores(as)”, essas formações aparecem como ações pontuais e desarticuladas, sem continuidade nem integração efetiva com os planos municipais de educação ou com o cotidiano das instituições formativas de EI.

Nesse contexto, entende-se que “[...] cursos aligeirados, isolados, desconectados da prática, sem articulação entre teoria e prática, não configuram um processo sistemático e satisfatório para a formação docente continuada” e, em muitos casos, promovem a consciência de uma “ideologia neoliberal de educação imediatamente interessada para o trabalho que está posta na atualidade, dissociando o fazer e o pensar, com a intencionalidade restrita ao plano instrumental” (Carvalho, 2021, p. 96).

Em contrapartida, há alguns municípios que demonstram iniciativas mais autônomas e estruturadas, com setores próprios de formação continuada (Maringá, Marialva e Sarandi) ou parcerias com as universidades públicas (Atalaia, Iguaraçu, Lobato, Marialva e Sarandi) que relataram vinculação direta com as instituições de ensino superior.

Nesses contextos, observa-se maior aproximação entre formação e pesquisa, além de preocupação mais evidente com a coerência pedagógica e a reflexão crítica sobre a prática docente. Entretanto, mesmo nesses casos, as ações coexistem com formações terceirizadas e contratações externas, as quais revelam uma convivência entre modelos públicos e privatizados de gestão formativa.

Ressalta-se a presença do NRE com ações pontuais na formação continuada nos municípios. Entre essas ações, destaca-se o curso “Formadores em Ação”, que consiste em formações online ministradas por docente estatutário(a) municipal selecionado(a) para atuar como formador(a). Esse profissional recebe bolsa remunerada para realizar o acompanhamento durante o ano, em três jornadas, uma a cada três meses, direcionadas aos(às) docentes que realizam a inscrição.

Destaca-se também a presença de parcerias com instituições financeiras, como nos municípios de Atalaia, Florai e Floresta, vinculadas a APH, tais como o Sicredi, por meio do Programa União Faz a Vida, e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Essas parcerias indicam a inserção crescente do setor privado no campo da formação docente, ao deslocar, muitas vezes, o foco formativo do desenvolvimento pedagógico crítico para abordagens gerencialistas e pragmáticas.

Há ainda a ausência de sistematização das ações formativas em municípios menores, como Flórida e Ourizona, onde as formações ocorrem de modo informal, atendendo a demandas pontuais e sem planejamento consolidado. Essa realidade reforça as desigualdades regionais na oferta de formação continuada e acentua a dependência de soluções imediatistas, frequentemente baseadas em “boas vontades” e iniciativas isoladas de “gestores(as)” e docentes.

Esse contexto pode ser analisado a partir das contribuições de Shiroma e Zinardini (2020), que discutem as recomendações da Unesco sobre “práticas eficazes”, “boas práticas” ou “melhores práticas”. Tais orientações expressam a apropriação, no campo educacional, de concepções oriundas do setor empresarial, baseadas na prerrogativa de que é possível transpor modelos de gestão neoliberais para as políticas de formação docente. Embora os(as) “gestores(as)” não tenham plena consciência de que reproduzem, em suas práticas locais, discursos alinhados às diretrizes internacionais, tais ações acabam por reforçar as desigualdades estruturais que marcam a carreira do magistério.

Apesar dessas diferenças organizacionais, observou-se que todos(as) os(as) participantes(as) compreendem a importância da formação continuada para os(as) docentes da EI. Diante disso, fica explícito nas seguintes falas:

Nós partimos do seguinte princípio [...]. Primeiramente, nós precisamos dar ao professor aquilo que ele não teve na graduação. Então, nós sabemos que nos últimos anos, na última década, a graduação de Pedagogia tem sido frágil, em função da maioria, por exemplo, ser a distância, não tenhamos algo contra, não, mas, assim, muita coisa do antigo magistério falta hoje para esse professor (Gardênia, 2024).

A formação continuada é muito importante para atuação do professor em sala de aula. [...] Pois estamos passando por professores recém-formados que necessitam muito de formação para atuar em sala de aula (Íris, 2023).

Embora os(as) participantes da pesquisa empírica reconheçam a importância da formação continuada, ainda há uma compreensão sincrética sobre esse processo. A formação tem sido entendida como um mecanismo compensatório das lacunas da formação inicial; com isso, tende-se a desconsiderar as teorias científicas em favor de um enfoque no “saber fazer” cotidiano em sala de aula. Essa concepção conduz a ações formativas alinhadas ao princípio do “aprender a fazer”, centradas

na aplicação dos conteúdos previstos e alinhados à BNCC (Brasil, 2018a), o que não favorece o desenvolvimento consciente da classe do magistério.

Ainda, em relação ao emparelhamento da formação de professores com a BNCC, esta traz um esvaziamento do currículo, em que os fundamentos da educação, a formação humana, a autonomia da escola e do professor estão em suspenso, pois o foco da formação passa a ser a instrumentalização dos professores para o uso de técnicas em sala de aula que promovam a aprendizagem para o sucesso de seus alunos nas avaliações externas (Simionado; Hobold, 2022, s.p.).

Além disso, a análise evidencia a fragmentação das ofertas formativas, que variam desde ações pontuais, como jornadas pedagógicas anuais ou bianuais, oficinas temáticas, até a contratação de empresas privadas que atuam nos municípios, entre outras iniciativas elucidadas no Quadro 20. Essa realidade reforça a ausência de continuidade e de uma política pública estruturada de formação docente, o que impacta diretamente a consolidação do trabalho educativo nas instituições de Educação Infantil.

Como foi apontado, há municípios que apresentam estrutura própria para a formação de professores(as), com propostas mais sistemáticas e intencionalmente articuladas às demandas locais. Entre as práticas estão:

Na Educação Infantil, colocamos, desde 2017, um projeto que é a Roda de Experiência. Então, é uma formação *in loco*. A equipe pedagógica e o supervisor fazem esse trabalho. Os formadores da SEDUC estudam com eles (supervisor(a), temas específicos e, eles levam lá para a unidade para ter um diálogo mais próximo da realidade. Então, as formadoras, elas recebem as supervisoras, depois passa isso e a supervisora vai repassar essa formação para os professores. Isso, na roda de experiência (Lírio, 2024).

As formadoras têm contato mensal com os professores. O cronograma possui temas específicos ou contação de história na matemática, são temas diversos. E essas formações com as formadoras acontecem todos os meses. [...] São grupos distintos, porque a gente tem um grupo de profissionais muito grande. A gente não consegue tirar esses profissionais da unidade todo mês para vir para a formação, porque senão a gente desfalca a unidade. Então, a gente organiza durante o ano. Geralmente são três ou quatro vezes que [...] ele vem para a formação direto com as formadoras sobre temas diversos (Lírio, 2024).

Então, no caso, a assessora do Infantil 1 fica com o grupo dos(as) professores(as) do Infantil 1; a do Infantil 2, com o grupo do Infantil 2. E a gente tem, ao longo de um ano para o outro, a rotatividade de

professores(as) também. Às vezes, a gente começa com um grupo, muda, e finaliza com outro. Então, também não consigo garantir uma continuidade em que cada segmento comece com determinado(a) professor(a) e termine com esse(a) mesmo(a) professor(a). Assim, às vezes, o segmento inicia com um número de pessoas e termina com outro. E a gente está na expectativa também de como vai ser o desenho dessa formação, desse Compromisso Criança Alfabetizada, que já traz formação para os(as) professores(as) de Infantil 4 e Infantil 5 (Lavanda, 2024).

Em outros municípios, há a contratação de profissionais ou empresas que realizam formações pontuais conforme as necessidades da rede municipal, como evidenciam as falas a seguir:

Nós temos [...], um grupo de estudos para compartilhar as experiências. Então, às vezes um professor tem uma experiência positiva através desses grupos de estudos, aí ele traz uma experiência que foi feita e que deu certo, sendo que nós temos as apostilas, com sugestões de atividades que são encaminhadas, mas são sugestões, não é imposto (Violeta, 2023).

Eles têm um grupo de estudo. Também, que nós já chegamos a direcionar. Às vezes, a gente direciona um determinado material para a escola fazer grupo de estudo com os professores. Cada escola faz o seu grupo de estudo durante o ano. Eles têm um total de 20 horas para fazer e depois eles trazem para a gente, para a missão de presença, tudo certinho. Às vezes a gente direciona e às vezes a escola, ela determina um tempo, de acordo com a realidade dela (Amarílis, 2024).

As falas reforçam a constatação de que, apesar dos esforços locais, predomina uma lógica formativa fragmentada e descontínua, ligada a ações isoladas e à iniciativa individual de “gestores(as)” e professores(as). É válido apresentar também as formações organizadas pelas empresas que oferecem os livros didáticos e, com eles, o pacote que acompanha a formação continuada, conforme as afirmações abaixo:

A formação continuada aqui no nosso município, a partir do ano de 2023, nós fizemos a adesão do apostilado Sistema de Ensino Aprende Brasil. E, através do Aprende Brasil, nós temos as formações. As formações são direcionadas, por exemplo, se as crianças estão com mais dificuldade em Língua Portuguesa, eu vou solicitar para o Aprende Brasil uma formação na área de Língua Portuguesa (Begônia, 2024).

Inclusive com compra de material específico, e eu acabei fazendo com que todos os professores participassem, porque a cada ano é um professor que assume uma sala. De um modo geral, é a editora

que presta esse serviço às pedagogas de cada instituição e, assim, nós fazemos a nossa formação (Acácia, 2024).

Diante dessa organização de formação continuada, observa-se que a educação, no momento atual, tornou-se um espaço lucrativo de negócios, “[...] mantidas por empresas que também investem em prestação de serviços, assessorias, venda de diferentes tipos de material didático e pedagógico e de diferentes cursos para professores e gestores” (Santos; Diniz-Pereira, 2016, p. 287-288).

Ou seja, vendem soluções para os problemas educacionais, que passam a ser concebidos pela lógica empresarial, e não pela lógica pedagógica da ação docente intencional (Albino, Silva, 2019). Nessa direção, evidencia-se um aspecto dessa formação empresarial, sendo a questão dos temas que são abordados nas formações, conforme as seguintes arguições:

A gente vai observando, verificando o que é que está com mais dificuldade, o que a gente está vendo que não está sendo trabalhado nas unidades, daí a gente tenta trazer para a formação. Tem temas que a gente tem que trazer sempre, né [...], são constantes e tem alguns, assim, mais pontuais que daí a gente [...]. (Lírio, 2024).

Então, [...] nós verificamos um tema e passamos para essa empresa. Essa empresa vai apresentar para nós alguns palestrantes que ela tem no corpo docente dela. Aí, nós vamos entrar em contato e passar nossa demanda. Eles vão fazer uma proposta, vão passar para nós e a gente vai aprovar para depois ter o curso. O Marista é uma parceria imposto (Violeta, 2023).

Na formação a gente traz os temas que são mais emergentes, mas também a gente trata com eles sobre o que funciona e o que não funciona na sala de aula. E aí eles trazem pra gente também o que eles acreditam que dá certo e o que não dá. Então, a gente faz esse caminho de mão dupla, é bem interessante. [...] Nem tudo são flores dentro do processo de ensino e aprendizagem, porque é um trabalho muito subjetivo (Lavanda, 2024).

Com esses temas estipulados, seja por meio de conversas com os(as) docentes ou pela identificação de necessidades formativas, as formações são realizadas em nível municipal, conduzidas pelos(as) assessores(as) das Secretarias de Educação ou por profissionais vinculados(as) às empresas que vencem os processos licitatórios. Em ambos os casos, percebe-se que não há uma intencionalidade anual definida quanto aos temas a serem trabalhados; ao contrário,

as formações tendem a emergir de demandas imediatas vivenciadas nas salas de aula, o que resulta em uma abordagem predominante reativa e fragmentada.

Os conteúdos abordados permanecem interligados aos currículos municipais que, conforme observado, configuram-se, em grande parte, como reproduções aproximadas da BNCC (Brasil, 2018a). Assim, pode-se afirmar que as formações continuadas atuais se estruturam em função da BNCC, muitas vezes, priorizam o cumprimento de seus padrões comuns em detrimento do trabalho educativo. Nessa vertente:

Para os empresários, a definição de padrões comuns é algo importante na formação de uma mão de obra com os requisitos básicos para o trabalho. Essa medida abre um grande campo de investimento e de interesse do setor privado ao se relacionar, entre outros, com a produção de material didático e com a oferta de cursos para a formação docente e de gestores, movimentando ainda uma grande parcela de recursos públicos (Santos; Diniz-Pereira, 2016, p. 288).

Diante de tal afirmação, emerge o questionamento sobre como se efetiva a valorização docente quando as formações não são devidamente estruturadas nem organizadas numa perspectiva contínua e coletiva. Os(as) “gestores(as)” entrevistados(as) destacam dois aspectos relacionadas à subjetividade durante a formação com os(as) formadores(as), a exemplo da seguinte fala:

Olha, a questão da interação, do vínculo, eu vejo assim como positivo. Eu acho que nunca consegue agradar todo mundo, sempre vai ter a pessoa que, por mais que pode ser a melhor pessoa do mundo, a melhor formação do mundo [...]. Só que, no geral, a gente vê assim, um resultado muito positivo (Lírio, 2024).

Percebe-se, assim, uma preocupação com a valorização docente, embora marcada por aspectos que revelam a precarização das formações. Como apontado na unidade de análise anterior, as formações ocorrem de forma pontual e efêmera, o que não favorece a criação de vínculos duradouros entre formadores(as) e professores(as). Frequentemente, as interações restringem-se a momentos curtos, de quatro a cinco horas, tempo insuficiente para o desenvolvimento de uma prática formativa que estimule o fortalecimento das relações interpessoais, elemento essencial para a aprendizagem das crianças e o aprimoramento profissional dos(as)

docentes. Nessa perspectiva, a valorização docente é compreendida também no sentido material e simbólico do trabalho, como expressa uma entrevistada:

A questão da valorização do profissional, a questão de realmente ter o profissional qualificado e que ganhe decentemente para que ele não queira ir para outro lugar para que ele desenvolva o seu trabalho que não adianta a gente falar que é por amor. Não é o amor, a gente precisa sobreviver, a [...] e ter um salário decente (Lírio, 2024).

Diante desse panorama da formação continuada nos municípios da RMM, evidencia-se a necessidade de estratégias que superem a fragmentação das ações formativas, de modo a promover equidade e qualidade entre as redes. Esta tese destaca a importância da RMM contar com um Plano de Formação Docente, com o propósito semelhante ao Plano Diretor (apresentado na quarta seção).

Esse Plano de Formação Docente deverá ser uma política integrada, capaz de estabelecer diretrizes comuns e parâmetros coletivos, com uma carga horária anual equivalente entre os municípios, e de constituir redes colaborativas intermunicipais que favoreçam a socialização de recursos e de experiências exitosas. Tal iniciativa ampliaria o acesso à capacitação de qualidade ao promover cursos conjuntos, eventos regionais e a atuação de formadores(as) especializados(as) com os(as) professores(as) atuantes nas RMM. O objetivo é fortalecer o diálogo pedagógico e a reflexão crítica, com a expectativa de deslocar o foco das formações da mera certificação para uma progressão profissional articulada à aprendizagem de professores(as) autônomos(as) e críticos(as) sobre o seu trabalho educativo.

Essas ações seriam sustentadas pela institucionalização da participação docente nos processos de elaboração e revisão do Plano de Formação Docente, a fim de garantir diagnósticos mais precisos das necessidades pedagógicas e maior aderência aos desafios cotidianos das instituições de Educação Infantil.

No entanto, essa possibilidade encontra desafios estruturais, entre eles a ausência de sindicatos ou associações docentes em diversos municípios, o que limita o engajamento político e a luta coletiva pela valorização profissional. Piovezan, Francisco e Dal Ri (2023), ainda que direcionem suas análises ao estado de São Paulo, trazem importantes contribuições sobre o papel do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) na proposição de pautas,

reivindicações e negociações junto à Secretaria Estadual de Educação. Inclusive, fica evidente que, embora nem todas as pautas tenham obtido êxito no período pós-crise de 2008, é por seu intermédio que se consolidam as atuações do sindicato no intuito de evitar o avanço da precarização do trabalho docente, a exemplo daquelas aquelas que ampliavam os direitos dos(as) profissionais contratados(as) em caráter temporário.

Na RMM, não possuem representação sindical os municípios de Ângulo, Doutor Camargo, Florai, Itambé, Ivatuba, Lobato, Presidente Castelo Branco, Santa Fé e São Jorge do Ivaí. Entre os municípios que possuem representação sindical, destacam-se Atalaia, com o Sindicato dos Educadores de Atalaia; Floresta, com o Sindicato dos Serviços Públicos Municipais; Marialva, Mandaguari e Mandaguaçu, vinculados ao Sindicato dos Servidores Públicos; Maringá, com o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Maringá; Paiçandu, com o Sindicato dos Servidores Públicos de Paiçandu e Regiões (sem especificação das localidades abrangidas); e Sarandi, com o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Sarandi.

Considera-se, portanto, que, embora tenham ocorrido avanços na formação continuada dos(as) professores(as) na RMM, ainda persiste a necessidade de planejamento coletivo, continuidade e respaldo político-institucional. Assim, a consolidação de uma política regional integrada, com participação docente efetiva e valorização profissional, encontra no Plano de Formação Docente um caminho necessário para uma formação continuada condizente e digna de ser denominada como continuação dos estudos.

## CONCLUSÃO

Os resultados sistematizados ao longo da pesquisa foram realizados em atividade concomitante com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM), aos Grupos de Pesquisa “Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores(as) (EPEFOP)” e “Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI), bem como ao macroprojeto “A BNCC e as políticas educacionais em diferentes estados brasileiros: materialização nos currículos e intervenção formativa de gestores escolares” (Processo n.º 407821/2021-0), que auxiliaram nas análises da tese.

A tese foi guiada pelas seguintes problemáticas: como a Agenda E2030 e a BNCC se relacionam e quais são suas implicações nos currículos da Educação Infantil e nas políticas de formação continuada de professores(as)? De que modo os currículos municipais da Educação Infantil, alinhados para a BNCC, influenciam as políticas de formação docente na Região Metropolitana de Maringá (RMM)?

Diante de tais questões, apresenta as hipóteses confirmadas, que são:

- a) As análises dos currículos e das políticas de formação continuada indicam alinhamento com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, previsto na Agenda E2030, na BNCC e na BNC-Formação Continuada;
- b) A BNC-Formação Continuada, até sua revogação, esteve estruturada em quatro dimensões, também presentes nas proposições da BNCC: 1. A necessidade de saber lidar e administrar sentimentos e emoções (competências socioemocionais); 2. O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), especialmente por meio de plataformas digitais; 3. O gerenciamento por certificação de competências, associado às avaliações externas; e 4. O excesso de burocracia na docência e na gestão educacional e escolar de caráter gerencial. Tais dimensões estão presentes no trabalho educativo;
- c) Os municípios não possuem diretrizes próprias voltadas à formação de professores(as). As ações são pontuais e alinhadas à BNCC ou ao Referencial Curricular do Estado do Paraná para a Educação Infantil (RCPR-EI);

Além de considerar que os(as) gestores(as) participantes da pesquisa submetem-se às legislações e orientações da SEED e do MEC mais pela necessidade de obter benefícios e evitar penalizações às administrações municipais em que atuam do que por concordância com as propostas e perspectivas adotadas.

A partir da homologação da BNCC, os currículos estaduais e municipais foram modificados para atender aos direitos e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para a Educação Infantil na Base, com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho. Tais mudanças têm impactado diretamente a formação continuada de professores(as) da Educação Infantil.

Retoma-se o objetivo geral de analisar as implicações da Agenda E2030 e da BNCC nos currículos da Educação Infantil e nas políticas de formação continuada de professores(as) na Região Metropolitana de Maringá, a fim de identificar os tensionamentos entre as diretrizes globais, nacionais e locais. Os específicos foram: 1) contextualizar historicamente o discurso “Educação para Todos” a partir das conferências internacionais e seus desdobramentos na América Latina e, especificamente, no Brasil; 2) analisar o papel dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) na formulação e implementação de políticas formativas para professores(as) e crianças na Educação Infantil; 3) mapear e analisar a RMM quanto às políticas de formação docente para a Educação Infantil; e 4) examinar como os currículos municipais e os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração da RMM orientam e condicionam as políticas de formação docente na Educação Infantil, bem como compreender de que maneira os(as) “gestores(as)” interpretam e reproduzem essas diretrizes nas redes municipais.

Ao reconhecer que os objetivos específicos desdobram a totalidade contida no objetivo geral, apresenta-se as principais constatações da investigação. O cumprimento do primeiro objetivo permitiu evidenciar a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras. Embora essa interferência tenha ganhado notoriedade com as conferências de Jomtien (1990), Nova Delhi (1998) e Dakar (2000), ela se consolida no contexto atual com a formulação da Agenda 2030 em Nova York (2015), que estabeleceu os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), entre eles o ODS 4 - “Educação de Qualidade”.

As análises indicaram que a educação escolar passou a ser tratada como instrumento para a modernização, crescimento econômico e competitividade global. Organismos como a Unesco, a OCDE, o Banco Mundial e o BID orientam reformas educacionais baseadas em modelos de gestão e avaliação inspirados na racionalidade do mercado, marcados pela eficiência, meritocracia e responsabilização docente.

Vive-se, atualmente, sob o predomínio do capitalismo financeiro e informacional-digital, marcado pela reestruturação produtiva, pela flexibilização do trabalho, pela intermitência e pela uberização dos serviços. Nesse contexto, a educação é reconfigurada pela formação voltada ao empreendedorismo de si e à adaptação às mudanças tecnológicas da Indústria 5.0. Essas modificações manifestam-se nas políticas educacionais e curriculares, em específico na BNCC, cujo discurso das “competências” e “habilidades” ecoa as metas do ODS4 da Agenda E2030.

Nessa vertente, observou-se que os currículos passam a privilegiar competências socioemocionais, tecnológicas e empreendedoras que, embora apresentadas como inovações pedagógicas, reforçam o conformismo e a autorregulação dos sujeitos resilientes. Isso não se manifesta somente no final do ciclo da Educação Básica, mas inicia-se desde a Educação Infantil, sendo que essa agenda se expressa na associação entre alfabetização precoce e a prevenção da marginalização social, conforme a meta 4.2 da Agenda E2030.

Diante disso, a Unesco e outros organismos reforçam essas perspectivas ao promover a difusão de “boas práticas”, “modelos de excelência” e “gestão eficiente”, apresentados com soluções universais para problemas locais. Tais mecanismos são acompanhados pelos relatórios e indicadores globais, com métricas quantitativas que subordinam o conceito de qualidade educacional à lógica econômica.

Tal movimento expressa o conceito gramsciano de reconfiguração da hegemonia, ocasião em que o Estado amplia seu discurso hegemônico de benfeitor social para a população com a prestação de serviços com a articulação entre o público e o privado. Em tal conjuntura, situa-se o segundo objetivo desta tese, que, por meio de uma revisão bibliográfica e documental, buscou desvelar esse contexto histórico-social por meio dos temas analisados.

Em resumo, os temas analisados contemplam a discussão sobre o contexto nacional e internacional da formação docente, na qual foram analisados os

Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) e suas estratégias de atuação na disputa pela hegemonia nas formulações e reformulações das políticas educacionais brasileiras. Destacaram-se, nesse âmbito, as ações do Movimento Todos pela Educação, com o programa Educação Já, e a atuação da Fundação Lemann, que tem se consolidado como uma das principais instituições difusoras dos princípios empresariais e tecnicistas no interior nas redes públicas de ensino e, conseqüentemente, na formação continuada de professores(as) e “gestores(as)”.

Examinam-se, também, as políticas e os currículos de formação docente, na busca de ultrapassar as análises em um movimento da aparência à essência das Diretrizes Curriculares Nacionais, da BNCC e da BNC-Formação Continuada (revogada pela Resolução n.º 1/2024), compreendendo-os como instrumentos de padronização e controle ideológico do trabalho docente. Destarte, apresentou-se uma crítica das concepções formativas para além da Teoria do Capital Humano, com destaque aos posicionamentos da ANPEd e da ANFOPE diante das políticas atuais de formação docente e à tentativa de uniformização do trabalho educativo por meio da Base Nacional Comum “anfopeana”.

Nesse íterim, ao evidenciar o papel da APH na formulação e implementação das políticas educacionais, compreende-se que a formação de professores(as) e de crianças está inserida em um campo de disputas ideológicas e de classe, no qual se enfrentam projetos distintos de sociedade e de educação.

Com a finalidade de evidenciar os projetos que estão sendo elaborados para a Educação Infantil na Região Metropolitana de Maringá (RMM), foram realizados mapeamentos das Sinopses Estatísticas da Educação Básica vinculadas ao Inep entre 2007 e 2023, além de vinte entrevistas com “gestores(as)” que, à época da pesquisa empírica, estavam à frente das Secretarias Municipais de Educação.

Nesse bojo, situa-se o terceiro objetivo, que evidencia a formação continuada e a organização da Educação Infantil marcadas por desigualdades estruturais, fragmentação política e ausência de integração regional efetiva. A conformação da RMM, embora formalizada juridicamente por decretos e respaldada pelo Estatuto da Metrópole (Lei n.º 13.089/2015c), não se traduziu em um processo orgânico de articulação entre os municípios; sua constituição metropolitana decorreu mais de interesses políticos do que de planejamento territorial integrado, o que resulta em uma rede de municípios que atuam de modo isolado e, muitas vezes, desigual em termos de estrutura, gestão e políticas públicas.

Constatou-se que, nos municípios menores, cuja população varia entre dois e vinte mil habitantes, as Secretarias acumulam as pastas da Educação, Cultura e Esportes, o que compromete a efetividade da gestão educacional e dificulta a implementação de políticas continuadas de formação docente. Já nos municípios com mais de vinte mil habitantes, ainda que existam estruturas institucionais mais robustas, observa-se a coexistência de dois sistemas paralelos de atendimento à infância: o público e o privado, este último frequentemente associado à compra de vagas e a convênios com instituições particulares, prática que potencializa a privatização indireta da educação e expressa a lógica gerencialista.

Outro aspecto é a diferenciação dos cargos nas nomenclaturas empregadas nesses municípios – educador(a), auxiliar, atendente, cuidador(a), professor(a) – que, embora designem funções semelhantes, refletem vínculos docentes precários, nos quais somente o(a) professor(a) possui respaldo no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração. Soma-se a isso o índice alarmante e crescente de servidores(as) temporários(as), que fragiliza o vínculo profissional e transforma a docência em uma ocupação transitória, marcada pela instabilidade e baixa remuneração.

O mapeamento das sinopses estatísticas permitiu reforçar a falta de integração entre os municípios e as desigualdades regionais. Com a Razão Aluno-Professor (RAP), constatou-se que Mandaguaçu e Lobato ultrapassam os parâmetros nacionais, chegando a 65 crianças por docente, o que representa um quadro alarmante de sobrecarga e inviabiliza um trabalho educativo de qualidade ou indica preenchimento inadequado na plataforma do Inep. Por outro lado, municípios como Ângulo, Doutor Camargo e Ivatuba mantêm razões menores e mais estáveis, ao evidenciar que a disparidade regional não é apenas demográfica, mas também de gestão e política. Com a finalidade de contribuir com esse cenário, foram realizadas projeções municipais acerca do quantitativo de matrículas e docentes para 2025, 2026 e 2027. Os dados revelaram uma expansão exponencial da oferta da Educação Infantil, mas sem o devido investimento qualitativo em docentes, formação continuada e infraestrutura, o que reforça ações privatizantes e o enfraquecimento das políticas públicas, entre elas o Plano Diretor, ainda não atualizado com estratégias metropolitanas para um projeto comum de desenvolvimento social, em especial na educação escolar.

No que tange ao quarto e último objetivo da tese, destacou-se que os currículos desenvolvem competências entre docentes e crianças, sendo as mais

evidenciadas nas falas dos(as) “gestores(as)” as competências socioemocionais, a tecnológica e a alfabetização para atender às métricas das avaliações, além de uma formação continuada atrelada à BNCC, que fragmenta as diretrizes específicas e não dialoga com as realidades atuais e locais dos(as) “gestores(as)” e docentes.

A formação continuada ofertada pelos municípios, bem como aquela que os(as) docentes e “gestores(as)” buscam de forma individual, está alinhada às condições dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração, configurados como o único documento fundante sobre a formação e valorização docente, mas que acabam por “ênfatizar o dever, mas não o direito” a formações que garantam condições estruturais e pedagógicas adequadas ao trabalho educativo.

De acordo com as falas dos(as) participantes, observou-se um consenso quanto à importância da formação continuada; entretanto, persiste uma compreensão sincrética sobre seu significado e papel, pois, em muitos casos, ela foi entendida como um processo compensatório das lacunas da formação inicial, restringindo-se a práticas centradas no “saber fazer”, em detrimento do aprofundamento teórico. Essa concepção pragmática, centrada no lema do “aprender a fazer”, tende a alinhar as formações à BNCC, além de reforçar a lógica tecnicista e de adaptação às demandas curriculares, em vez de promover sua autonomia intelectual e política.

Desse modo, observou-se que as formações têm ocorrido predominantemente de forma pontual, organizadas em ações esparsas, como jornadas pedagógicas anuais ou bianuais, oficinas temáticas e contratação de empresas privadas especializadas em “soluções educacionais”. Essas instituições transformam a formação docente em mercadoria, ao vender cursos e metodologias padronizadas que pretendem resolver os “problemas da escola” a partir de uma lógica empresarial, e não pedagógica. Essa dinâmica de terceirização formativa esvazia o sentido político e coletivo da formação, ao deslocar o protagonismo do(a) docente para o mercado e reduzir o espaço público da educação escolar a um campo de consumo de produtos e certificações.

A natureza episódica dessas ações impossibilita a construção de vínculos duradouros entre formadores(as) e professores(as), tornando a formação um evento, e não um processo. As interações, muitas vezes limitadas a quatro ou cinco horas, são insuficientes para fomentar o diálogo, o acompanhamento pedagógico e a troca de saberes, elementos basilares da formação humana e profissional.

Com esse cenário, a análise permitiu identificar potenciais caminhos de superação, nos quais se propõe a criação de um Plano de Formação Docente que se configure como uma política pública integrada e colaborativa entre os municípios da RMM. Esse plano poderá estabelecer diretrizes comuns e parâmetros coletivos, como uma carga horária anual equivalente e articulação entre as redes intermunicipais, por meio de uma colaboração que permita a socialização de experiências exitosas. Porém, há vários desafios para sua implementação, entre eles a ausência de sindicatos em diversos municípios da RMM, o que limita o engajamento político e a capacidade de reivindicação coletiva dos(as) professores(as).

Defende-se uma formação omnilateral aos(às) docentes da Educação Infantil, que considere todos os fenômenos atinentes e pertencentes a esse contexto. Não houve a pretensão de esgotar as discussões sobre os assuntos aqui abordados; outros questionamentos certamente surgirão da pesquisadora e dos(a) leitores(as). Tal movimento é próprio de um objeto de estudo não estático, atemporal e em constante transformação. Fica, assim, o convite aberto para futuros diálogos com a produção do conhecimento até este exato momento.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Adriana Regina Pereira de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Gestão privada da instituição educacional pública: escolas cooperativas de Maringá. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 1-14, jul., 2024. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/654/437>. Acesso em: 2 nov. 2025.

ACHILLES, C. M. How class size makes a difference: what the research says. In: *Serve research and policy symposium on class-size reduction and beyond*, 2003, Raleigh, NC. **Proceedings...** Raleigh, NC: Serve, 2003.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CGkRcsCcsynSwtSRsj44LBf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 nov. 2025.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

ALMEIDA, Renato Barros de; ANES, Rodrigo Roncato Marque; FERNANDES, Núbia Lucas; OLIVEIRA, Humberto Novaes de Lima de; VIANA, Marina Pereira dos Santos. Influências da OCDE nas políticas públicas brasileiras para formação continuada de professores. In: XIII Seminário Nacional de Formação de Professores / 43º Encontro Nacional do FORUMDIR / II Seminário Nacional ForParfor e ForPibid Rp / I Encontro do Movimento Nacional em defesa do Curso de Pedagogia. 2022. Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANFOPE, 2022.

ALMEIDA, Renato Barros de. Concepções de formação continuada de professores da educação básica: um estudo a partir do levantamento das dissertações e teses publicadas a partir de 2003 na Biblioteca Digital do IBICT. 2017, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANFOPE, 2017. p. 108.

ALVARES, Deborah Miranda. **O currículo na organização do ensino das professoras da Educação Infantil**. 2023. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2023.

ÂNGULO. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal nº 321, de 18 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Ângulo, 2003. Disponível em: <https://www.angulo.pr.leg.br/leis/lei-municipais>. Acesso em: 15 ago. 2024.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**. São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mudanças no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335–351, maio 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGPp/>. Acesso em: 01 jun. 2025.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. 2017, Maranhão. **Anais [...]**. São Luís, Maranhão: ANPEd, 2017. p. 1-15.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho Intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p.11-22.

ANTUNES-SOUZA, Thiago; PUCCI, Renata Helena Pin. Articulação Teórico- Metodológica: a entrevista em pesquisas educacionais na abordagem histórico-cultural. **Educação**, v. 47, n. 1, p. 1–23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/55259>. Acesso em: 13 ago. 2024.

ARAUJO, Gilda Cardoso de Araujo; NASCIMENTO, Rosenery Pimentel do. “Educação Já!” e a governança federativa: a nova investida do movimento Todos Pela Educação na definição do Sistema Nacional de Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/rBG8CYMkBbgqD4T4LpT3ytS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2025.

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campina, SP: Editora Alínea, 2013. p. 13-38.

ARELARO, Lisete. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p206>. Acesso em: 13 ago. 2025.

ASAMBLEA GENERAL A/RES/67/290. **Format and organizational aspects of the high-level political forum on sustainable development**. Ago. 2013. Disponível em: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n12/496/00/pdf/n1249600.pdf?OpenElement>. Acesso em 21 set. 2025.

ASAMBLEA GENERAL A/RES/70/299. **Follow-up and review of the 2030 Agenda for Sustainable Development at the global level**. Ago. 2016. Disponível em: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n12/496/00/pdf/n1249600.pdf?OpenElement>. Acesso em 21 set. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento orientador do XXI Encontro Nacional da ANFOPE**: por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação. 10 a 12 de maio de 2023. São Paulo: ANFOPE, 2023. Disponível em:

<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Documento-ENANFOPE-final2023.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2025.

ASTORGA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal n. 2.447, de 04 de abril de 2012**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Astorga, revoga a Lei n. 1.404/98 e suas alterações posteriores e dá outras providências. Astorga, 2012. Disponível em: <https://www.astorga.pr.gov.br/legislacaoView/?id=4365>. Acesso em: 15 ago. 2025.

ATALAIA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal n. 970, de 03 de abril de 2012**. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério do Município de Atalaia. Atalaia, 2012. Disponível em: <http://leismunicipa.is/0d024>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BACHTCHEN, Danieli; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Formação Continuada e a implementação da BNCC para a Educação Infantil: interesses e influências subjacentes. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade (LES)**, Teresina, v. 29, n. 60, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/5402/5250/28763>. Acesso em: 2 nov. 2025.

BALISCEI, J.; SAITO, H. T. I. Há um homem na educação infantil! masculinidades e ações pedagógicas de cuidados e educação de crianças. **Gênero**, Niterói, v. 21, n. 2, p. 296-320, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/49993>. Acesso em: 22 set. 2024.

BARBOSA, Ivone Garcia. Educação infantil e formação de professores: relações e contradições entre trabalho, formação e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. s.p.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

BARROCO, Sonia Mari; SUPERTI, Shima Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004>. Acesso em: 02 nov. 2025.

BATISTA, Marinalva dos Reis. **Possibilidades para gestão compartilhada para além das regiões metropolitanas**: um olhar a partir dos municípios periféricos na região metropolitana de Maringá. 2022. 216 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

BEDIN, Angela Maria. **A reformulação do currículo escolar no estado do Paraná a partir da BNCC**: a padronização de aprendizagens e o currículo por competência.

2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

BELINKY, Tatiana. **Ser Criança**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bernardi-uczak-rossi.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A.N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 355-384.

BORGES, Camila; MORAIS, Caio Pereira Gottschalk. Competências socioemocionais e educação: uma perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Neuropsicologia Latino-Americana**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 24–34, 2024. Disponível em: [https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/867](https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/867). Acesso em: 2 de nov. de 2025.

BORTOT, Camila Maria. **Transferência de políticas educacionais para a infância na América Latina e Caribe**: práticas intersetoriais de governança global nos casos cubano e brasileiro. 2022. 450fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

BORTOT, Camila Maria; SOUZA, Kellcia Rezende. Agenda supranacional e currículo da educação infantil no Brasil: convergências entre proposições do banco mundial e a BNCC. **Journal Of Supranational Policies Of Education**, v. 21, p. 07-27, 2025. Disponível em: <https://revistas.uam.es/jospoe/article/download/19565/19098/77544>. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 47, n. 1, p. 7-40, 1996. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002598.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2024.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: 1995. 88p. Disponível em:

<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/planodiretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1997. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7050-rceb003-97-1&category\\_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7050-rceb003-97-1&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm#:~:text=Altera%20os%20arts.,aos%20seis%20anos%20de%20idade](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm#:~:text=Altera%20os%20arts.,aos%20seis%20anos%20de%20idade). Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009a, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para os Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do magistério da Educação Básica Pública**. Brasília, 2009b.

BRASIL. **Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013a**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2013c.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 15 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (primeira versão preliminar). Brasília: Ministério da Educação, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22015.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf). Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Metrópole Lei nº 13.089**. 2015c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13089.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13089.htm). Acesso em: 02 nov. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília: Ministério da Educação, 2016a.

BRASIL. PEC 241, de 15 de junho de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=208835> 1. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016c. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 1, de 9 de agosto de 2017**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que

define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2017b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017d. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm). Acesso em 24 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP nº 03, de 03 out. 2018c**. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=98131-rcp003-18&category\\_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98131-rcp003-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192). Acesso em: 8 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 756, 03 de abril de 2019. Altera a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de abril de 2019a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Portaria CNE/CP nº 10**, 8 de abril de 2019b. Comissão Bicameral de formação inicial e continuada de professores. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 8 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 dez. 2019c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1359](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1359)

51-rcp002-19&category\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 nov. 2023.

BRASIL. **BNCC na escola**: Guia para gestores escolares – Orientações para a formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos. Brasília: Undime, Consed, MEC, Movimento pela Base Nacional Comum, 2019d. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_para\\_gestores\\_e\\_scolares\\_pp\\_formacao\\_continuada\\_escola.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_para_gestores_e_scolares_pp_formacao_continuada_escola.pdf). Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020a. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm). Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 out. 2020b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)**. Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Publicação: **Diário Oficial da União**, 2024b. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=265031-rceb001-24&category\\_slug=outubro-2024&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265031-rceb001-24&category_slug=outubro-2024&Itemid=30192). Acesso em: 2 nov. 2025.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Letramento e alfabetização**: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e MELLO, Suely Amaral (orgs.). O mundo

da criança no universo da pequena infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 16 n.48, p. 545-562, set./dez. 2011.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BbvHJPJGSYw9TCWrYS7mfmb/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 13 ago. 2025.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p.1-20, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BJgTCYCFmBPVQcdFrkBN5yh/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 2 nov. 2025.

CAMPOS, Luana Graziela da Cunha; FRANCISCO, Marcos Vinicius. Faces da precarização do trabalho docente no Brasil: um olhar sobre as recomendações do Banco Mundial a partir do documento “Um ajuste justo”. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 17, n. 36, p. e19943, 2024. DOI: 10.20952/revtee.v17i36.19943. Disponível em:

<https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/19943>. Acesso em: 1 nov. 2025.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 22–43, jan. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/SJcQK9wC5WNVHZYkL67stCK/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 2 nov. 2025.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n. 44, de 10 de julho de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3qjRhvU>.

Acesso em: 2 nov. 2025.

CARMO, Leonardo Bezerra do; MEDEIROS, Danyela Martins. Análise do aparelhamento privado nas políticas educacionais de formação continuada de professores no Brasil. In: XIII Seminário Nacional de Formação de Professores / 43º Encontro Nacional do FORUMDIR / II Seminário Nacional ForParfor e ForPibid Rp / I Encontro do Movimento Nacional em defesa do Curso de Pedagogia. 2022. Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANFOPE, 2022.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Democratização e privatização: uma relação possível na gestão da educação básica pública?**. Maringá: Eduem, 2020.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 77-96, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/945>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CARVALHO, Livia de Oliveira Teixeira Dias. **Finalidades da formação de professores para educação infantil**. 2021. 108 fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

CONNELL, Raewyn. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 165-184, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gF3McgcZJ97QVQpFqRsRsVw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2024.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. São Paulo: Global Editora, 2017.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. São Paulo: Global Editora, 2013.

CORSI, F. L. Notas sobre a Política Econômica do Governo Dilma. In: CORSI, F. L.; CAMARGO, J. M.; SANTOS, A. dos. (org.) **Os Dilemas atuais do Brasil e da América Latina**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 45-68. E-book. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/os-dilemas-atuais-dobrasil\\_ebook.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/os-dilemas-atuais-dobrasil_ebook.pdf). Acesso em: 18 mai. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1986.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2024.

DALE, Roger. **Poder, Política e Políticas Educacionais**. Universidade Federal de Santa Catarina, 29 de outubro de 2014. Conferência de Encerramento do X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Florianópolis, 2014.

DAVANZO, Maria Helena Berlatto. **As significações da docência na Educação Infantil**: construídas e partilhadas por professoras em horário de trabalho coletivo. 2020. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté. Taubaté, 2020.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Progreso, 1988.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais**: os perigosos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígio, 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica:

concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2447-41932019000200291&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000200291&lng=pt&nrm=iso). Acessos em: 22 set. 2024.

DOUTOR CAMARGO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal n. 1.722, de 19 de setembro de 2023**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Doutor Camargo, Estado do Paraná. Doutor Camargo, 2023. Disponível em: <http://leismunicipa.is/0u34w>. Acesso em: 15 ago. 2024.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria**. Campinas: Autores Associados, 2016.

ENDLICH, Angela Maria. Gestão territorial compartilhada em espaços não metropolitanos. **Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, n. 11, p. 62, 2007.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 03, p. 531-541, dez. 2007. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022007000300010&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000300010&lng=pt&nrm=iso). acessos em 21 set. 2024

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-Methodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: Contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo. **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019, p. 83-120.

FARIAS, Adriana Medeiros; CARIELLO, Lisia Nicoliello. Vetor Brasil, o “case de sucesso” do conglomerado Lemann. **Revista Tempos Históricos**, v. 28, n. 1, 2024. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/32073/23408>. Acesso em: 22 set. 2024.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155–168. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961>. Acesso em: 13 ago. 2024.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. São Paulo: Livraria Bertrand, 1972.

FERREIRA, Diana Lemes. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. 2011. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2011.

FLACH, Simone de Fátima; LIMA, Michelle Fernandes. (Indi)gestão democrática e (de)formação de gestores escolares por agentes privados. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 39, n. 1, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/124331>. Acesso em: 13 ago. 2024.

FLORAÍ, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal n. 1332, 28 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Floraí-PR. Floraí, 2013. Disponível em: <http://leismunicipa.is/0u34w>. Acesso em: 15 ago. 2024.

FLORESTA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal n. 1098, 16 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre o enquadramento dos servidores efetivos do cargo de atendente de creche e sua integração na carreira do magistério e no Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Salários do Magistério Público do Município de Floresta, Estado do Paraná - com alterações, inclusão de artigos e incisos, regulamentando a gratificação de função quando ampliadas as atribuições do cargo de professor, diretor, equipe pedagógica e do educador infantil, modificando e incluindo anexos e dá outras providências. Floresta, 2013. Disponível em: [http://www.floresta.pr.gov.br/index.php?sessao=b054603368vzb0&novo\\_cliente=31&id=231409](http://www.floresta.pr.gov.br/index.php?sessao=b054603368vzb0&novo_cliente=31&id=231409). Acesso em: 15 ago. 2024.

FLÓRIDA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal n. 086, de 03 de abril de 2004**. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Flórida, 2004. Disponível em: [https://florida.pr.gov.br//index.php?sessao=b054603368vzb0&novo\\_cliente=12038&id=2274964](https://florida.pr.gov.br//index.php?sessao=b054603368vzb0&novo_cliente=12038&id=2274964). Acesso em: 15 ago. 2024.

FRANCISCO, Marcos Vinicius. **A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de “resiliência em-si”**: uma análise histórico-cultural. 2013. 266f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379–404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/fwBnt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação está nocauteada**. 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada>. Acesso em: 04 set. 2024.

FUNDAÇÃO LEMANN. Programa desenvolve gestores educacionais para impactar as redes de ensino. **Fundação Lemann**, [S. l.], 26 jan. 2022. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/programa-desenvolve-gestores-educacionais-para-impactar-as-redes-de-ensino>. Acesso em: 22 set. 2024.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Somos**. 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/somos>. Acesso em: 22 set. 2024.

GERALDO, Débora Sabina da Silva. A agenda do empresariado para a formação docente como estratégia de hegemonia no campo educacional. 2017, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANFOPE, 2017. p. 44-45.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GIUPATTO, Márcia Cristina. **A presença do terceiro setor na formação continuada de professores**: um estudo em duas escolas municipais da grande São Paulo. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1982

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere** – volume 1: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa**: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In: HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 26 ed., 2016. p. 135-162.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Educação para o século 21**. São Paulo, 2011. Disponível em:

SOCIOEMOCIONAIS\_MATERIAL-DE-DISCUSSA%CC%83O\_IAS\_v2.pdf. Acesso em: 02 nov. 2025.

IGUARAÇU. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal n. 86, de 27 de novembro de 2013**. Reformula o Plano de Cargos, Carreira e Vencimento do Magistério Público Municipal de Iguaraçu. Iguaraçu, 2013. Disponível em: [https://www.cmiguaracu.pr.gov.br//temp/25092024111054download\\_lei\\_86.pdf](https://www.cmiguaracu.pr.gov.br//temp/25092024111054download_lei_86.pdf). Acesso em: 15 ago. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025.

ITAMBÉ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal n. 921, de 13 de setembro de 2006**. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Salário do Magistério Público do Município de Itambé. Itambé, 2006. Disponível em: [https://www.itambe.pr.gov.br//index.php?sessao=b054603368vzb0&novo\\_cliente=33&id=2086455](https://www.itambe.pr.gov.br//index.php?sessao=b054603368vzb0&novo_cliente=33&id=2086455). Acesso em: 15 ago. 2024.

IVATUBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal n. 264, de 29 de abril de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal e dá outras providências. **Ivatuba, 2002**. Disponível em: [https://www.controlemunicipal.com.br/inga/sistema/arquivos/1005/240423212923\\_264\\_estatuto\\_magisterio\\_pdf.pdf](https://www.controlemunicipal.com.br/inga/sistema/arquivos/1005/240423212923_264_estatuto_magisterio_pdf.pdf). Acesso em: 15 ago. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797–818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2025.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

LIMA, Michelle Fernandes; BIERNASKI, Caroline. Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas redes municipais de ensino da microrregião de Irati/Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, p. 1-17, set., 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v16/1981-1969-jpe-16-e86391.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; SAITO, Heloisa Toshie Irie. Desafios e tensões do estágio curricular supervisionado na educação infantil: experiências paranaenses. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 10, p. 1-20, nov., 2022. Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8667469>. Acesso em: 22 set. 2025.

LOBATO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal n. 1.170, de 08 de novembro de 2011**. Reformula a Lei 1010/2007-E que aprovou o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Lobato, 2011. Disponível em: <http://leismunicipa.is/nrqzf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisca. Alfabetização, Letramento e educação infantil: conceitos e orientações teórico-metodológicas. In: CHAVES, Marta. **Intervenção pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012. p. 65-78.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma Estética Marxista**: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

LURIA, A O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ícone, 2016.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucineia Maria; PASQUALINI, Juliana Campregher. Distanciamento das conquistas históricas da educação infantil: reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 34, p. 107-116, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4325>. Acesso em 02 nov. 2025.

MAGNO, Rodrigo Ramos; NEVES, Amanda Elissa Machado Das; SOUZA, Michele Borges de. BNC – Formação Continuada: saberes e competências para o professor da educação básica no Brasil – considerações iniciais. In: Seminário nacional da Anfope (Edição Especial). **Anais [...]** Belém(PA) Universidade Federal do Pará, 2024.

MALVEZZI, Rosane Aparecida Belieiro. **A história da produção do currículo de educação infantil no município de Londrina**: Possibilidades e Desafios das DCNEI de 2009. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o ensino de linguagens e suas tecnologias) – Unopar. Londrina, 2016.

MANDAGUAÇU. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal n. 1.680, de 23 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos e de avanço unificado dos profissionais da educação do município de Mandaguaçu. Mandaguaçu, 2009. Disponível em: <http://leismunicipa.is/tnxol>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Trad., Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MARIALVA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal n. 1, de 3 de abril de 2020**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública Municipal de Marialva, revoga a Lei Complementar nº. 104/10 e suas posteriores alterações e dá outras providências. Marialva, 2020. Disponível em: <https://www.legislador.com.br/LegislatorWEB.ASP?WCI=ProjetoTexto&ID=17&inEspecie=7&nrProjeto=1&aaProjeto=2020>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MARINGÁ. **Lei Complementar n. 83, de 17 de julho de 1998**. Institui a região metropolitana de Maringá, constituída pelos municípios que especifica, 1998. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=8563&indice=1&totalRegistros=1&dt=23.5.2023.16.42.0.951>. Acesso em: 22 ago. 2024.

MARINGÁ. **Lei Complementar n. 13.565, de 27 de maio de 2002**. Altera a redação da Lei Complementar nº 83, de 17 de julho de 1998, que instituiu a região metropolitana de Maringá, 2002. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-83-1998-parana-institui-a-regiao-metropolitana-de-maringa-constituída-pelos-municipios-que-especifica>. Acesso em: 22 ago. 2024.

MARINGÁ. **Lei Complementar n. 110, de 25 de agosto de 2005**. Altera a redação do art. 1º. da Lei Complementar nº. 83/98 – Região Metropolitana de Maringá, 2005. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7348&indice=1&totalRegistros=1&dt=23.5.2023.16.43.11.862>. Acesso em: 22 ago. 2024.

MARINGÁ. **Lei Complementar n. 127, de 17 de fevereiro de 2010**. Dá nova redação ao artigo 1º, da Lei Complementar 83, de 17 de julho de 1998, conforme especifica, 2010. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=53560&indice=1&totalRegistros=1&dt=23.5.2023.16.49.4.414>. Acesso em: 22 ago. 2024.

MARINGÁ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal nº 1019, de 15 de maio de 2015**. Dispõe sobre o novo plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Maringá, revoga a lei complementar nº 790/2010 e suas posteriores alterações e dá outras providências. Maringá, 2015. Disponível em: <http://leismunicipa.is/umocn>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MARINGÁ. **Lei Complementar n. 145, de 24 de abril de 2012**. Altera o art. 1º da Lei Complementar nº 83/98, incluindo o Município de Nova Esperança na Região Metropolitana de Maringá, 2012. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=67057&indice=1&totalRegistros=1&dt=23.5.2023.16.51.7.7>. Acesso em: 22 ago. 2024.

MARINGÁ. **Plano de Desenvolvimento Integrado de Maringá**. Proposta de Ordenamento Territorial e Novo Arranjo Institucional. Coordenação da Região Metropolitana de Maringá. Maringá, 2021.

MARINGÁ. **Lei nº 11.766, de 28 de março de 2024**. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino do Município de Maringá. Maringá, PR: Câmara Municipal, 28 mar. 2024. Disponível em <http://leismunicipa.is/1991x>. Acesso em: 02 nov. 2025.

MARINGÁ. **Processo Seletivo Simplificado nº 027/2025**. Dispõe sobre a abertura de inscrições para preenchimento de vagas do quadro de pessoal pelo Regime Especial. Maringá, PR, 6 de agosto de 2025. Publicação nº 001/2025. Disponível em: <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/unifilmigracao/area-publica-unifil/1754081446573.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2025.

MARTINS, Etienne Henrique Brasão. Base Nacional Comum Curricular e (des)articulações com a rede municipal de educação de Maringá-PR: pedagogias subjacentes e a relação com o planejamento docente. 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-17.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política: livro I: O processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MASCARO, Alysson Leandro Barbate. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo. 2013.

MASSON, Gisele. BRASIL, Valéria Marcondes. Os desafios da formação de professores no atual contexto econômico, político e social brasileiro. 2017, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANFOPE, 2017. p. 66-67.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global Editora, 2014.

MELGAREJO, Mariano Moura. **A Agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a Educação**: um estudo do acordo com a Rede Municipal de Educação de Florianópolis. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Ática, 1988.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para educação infantil e a Agenda E2030 no Brasil. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 77-96, jan./abr. 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432019000100077](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432019000100077). Acesso em: 22 ago. 2024.

MORETTI, Janaina Silvana Sobzinski; MASSON, Gisele. A valorização dos professores em municípios do Paraná: análise dos planos de carreira. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 9, n. 17/18, 2016. DOI: 10.5380/jpe.v9i17/18.44106. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/44106>. Acesso em: 1 nov. 2025.

MOTA, Adeir Archanjo. O que é a região metropolitana de Maringá: os múltiplos recortes espaciais e institucionais relacionados à cidade de Maringá. In: RODRIGUES, Ana Lúcia; TONELLA, Celene. **Retratos da região metropolitana de Maringá**: subsídio para elaboração de políticas públicas participativas. Maringá: Eduem, 2010. p.133-191.

MURRAY, Roseana. **Poemas para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO; MEC, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v27n53/2358-0194-faeeba-27-53-43.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-24,

2021. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782021000100260&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782021000100260&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 ago. 2024.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios Leiro. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, SP, V. 30, p. 1–26, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656527>. Acesso em: 13 ago. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015a. Disponível em:

<http://www.agenda2030.org.br/sobre/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração do milênio**. Nova Iorque, Nações Unidas, 2015b. Disponível em:

[www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf](http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf). Acesso em: 20 set. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Global Sustainable Development Report**, 2016. Disponível em: <https://oestep2030.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Relat%C3%B3rio-Global-de-Desenvolvimento-Sustent%C3%A1vel-EN.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Conheça os novos 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU**. 2017. Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>. Acesso em: 17 mar. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **The future is now: science for achieving sustainable development**, 2019. Disponível em:

[https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/24797GSDR\\_report\\_2019.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/24797GSDR_report_2019.pdf). Acesso em: 20 set. 2024.

OURIZONA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal n. 784, de 26 de setembro de 2013**. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Salário do Magistério Público do Município de Ourizona. Ourizona, 2013. Disponível

[https://www.controlemunicipal.com.br/inga/sistema/arquivos/1181/150414153758\\_plano\\_carreira\\_magisterio\\_lei\\_784\\_de\\_2013\\_pdf.pdf](https://www.controlemunicipal.com.br/inga/sistema/arquivos/1181/150414153758_plano_carreira_magisterio_lei_784_de_2013_pdf.pdf). Acesso em: 15 ago. 2025.

PACHECO, Bruna Erica Lemes Diniz; DAROS JR., Armando. A Concepção de Educação sob a Perspectiva da Unesco com Enfoque no Documento “Educação, um Tesouro a Descobrir. **Pleiade**, v. 10, n. 19, p. 68-75, 2016. Disponível em:

<https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/326>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PAIÇANDU. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal n. 2.329, de 26 de fevereiro de 2014**. Dispõe em observância à Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, sobre reformulação e substituição do plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de

Paiçandu, e, cria os cargos de professor de arte e de professor de educação física. Paiçandu, 2014. Disponível em: <http://leismunicipa.is/xwbid>. Acesso em: 15 ago. 2024.

PARANÁ. Lei Estadual nº 4.245, de 25 de julho de 1960. Cria no Quadro Territorial do Estado os municípios que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, PR, n. 119, 1960. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-4245-1960-parana-cria-no-quadro-territorial-do-estado-os-municipios-que-especifica>. Acesso em: 02 nov. 2025.

PARANÁ. Lei Estadual nº 4.842, de 02 de março de 1964. Cria o Município de Guapirama e Doutor Camargo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, PR, 1964a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br>. Acesso em: 02 nov. 2025.

PARANÁ. Lei nº 4.992, de 21 de dezembro de 1964. Cria no município de Campina da Lagoa o distrito de Herveira; no município de Londrina os distritos de Paiquerê e Warta; cria também o município de Presidente Castelo Branco. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, PR, 1964b. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-4992-1964-parana-cria-no-municipio-de-campina-da-lagoa-o-distrito-de-herveira-no-municipio-de-londrina-os-distritos-de-paiquere-e-warta-cria-tambem-o-municipio-de-presidente-castelo-branco>. Acesso em: 02 nov. 2025.

PARANÁ. Lei nº 7.502, de 14 de outubro de 1981. elevou o então distrito de Sarandi à categoria de município, desmembrando-o do município de Marialva. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, PR, 1981.

PARANÁ. **Constituição Política do Estado do Paraná de 1982**. Curitiba, PR: Assembleia Legislativa, 1989. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=9779&codItemAto=97783>. Acesso em: 20 set. 2023.

PARANÁ. Lei nº 9.357, de 03 de setembro de 1990. Fica criado o município de Ângulo, desmembrado do município de Iguaraçu, obedecendo as divisas que especifica conforme memorial descritivo abaixo mencionado. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, PR, 1990a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-9357-1990-parana-fica-criado-o-municipio-de-angulo-desmembrado-do-municipio-de-iguaracu-obedecendo-as-divisas-que-especifica-conforme-memorial-descritivo-abaixo-mencionado>. Acesso em: 02 nov. 2025.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino de 1º Grau. Relator Teófilo Bacha Filho. Deliberação n. 025/90, de 18 de dezembro de 1990b. Dispõe sobre a homologação de aprovação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo n. 384/90, f. 1-2, dez., 1990b.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Superintendência de Educação. Departamento de ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, Paraná: [imprensa Oficial], 1990c.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n. 02/14, de 03 de dezembro de 2014**. Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, Paraná. Processo n. 1265/14, f. 1-33, dez., 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da educação infantil**: estudos e reflexões para a organização do trabalho pedagógico. 2 ed. Curitiba: SEED/PR, 2015.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino de 1º Grau. Relatores Carlos Eduardo Sanches, Celso Augusto Souza de Oliveira, Cleto de Assis, Dirceu Antonio Ruaro, Jacir Bombonato Machado, Marise Ritzmann Loures e Ozélia De Fátima Nesi Lavina. Deliberação n. 03/18, de 22 de novembro de 2018. Normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e orientam a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo n. 995/18, f. 1-70, nov., 2018a.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 03/18**, de 22 de novembro de 2018. Normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e orientam a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 22 nov. 2018b. Disponível em: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao\\_03\\_18\\_alt\\_04\\_20.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_03_18_alt_04_20.pdf). Acesso em: 02 nov. 2025.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Referencial Curricular do Estado do Paraná**. Curitiba: PR, 2018c. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial\\_curricular\\_parana\\_cee.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf). Acesso em 21 set. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Referencial Curricular do Estado do Paraná**. Curitiba: PR, 2020. Disponível em: <http://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/>. Acesso em 21 set. 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Resolução GS/SEED n.º 3.550**, de 23 de junho de 2022. Estabelece as normas e prazos de preenchimento para as instituições de ensino que utilizam o Livro Registro de Classe Online – LRCO e o Livro Registro de Classe - LRC. Diário Oficial do Estado do Paraná, Paraná, 2022.

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativoiro**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores: Edusp, 2000.

PEIXER, Daniela Neto Oliveira; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. BNCC e BNC-Formação continuada de professores: Reflexões necessárias. *In*: XIII Seminário Nacional de Formação de Professores / 43º Encontro Nacional do FORUMDIR / II Seminário Nacional ForParfor e ForPibid Rp / I Encontro do

Movimento Nacional em defesa do Curso de Pedagogia. 2022. Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANFOPE, 2022, s.p.

PEREIRA, Jennifer Nascimento. **Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado**. 2019. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal.; CAETANO, Maria Raquel; DE LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 415–432, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e Terceiro Setor: As novas regulações entre o público e o privado na gestão da Educação Básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3hCRykScyQK57qF4NtpkPQk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIOVEZAN, Patrícia Regina; FRANCISCO, Marcos Vinicius; DAL RI, Neusa Maria. A precarização do trabalho docente e o movimento sindical: atuação da Apeoesp no Estado de São Paulo de 2009 a 2014. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 2, e49251243, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349251243. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cqCLjS9LWJScTxfMLp4StXN/?lang=pt>Acesso em: 01 nov. 2025.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ADRIÃO, Theresa. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. **EccoS Revista Científica**, vol. 8, núm. 1, jan.-jun., 2006, pp. 23-46.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade. **Proposta Educativa**, ano 28, n. 52, nov., 2019, p. 24 a 40.

PRESIDENTE CASTELO BRANCO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal n. 659, de 01 de abril de 2004**. Dispõe sobre o estatuto e plano de cargos, carreira e salário do magistério público do município de Presidente Castelo Branco. Presidente Castelo Branco, 2004. Disponível em: <http://leismunicipa.is/nxikv>. Acesso em: 15 ago. 2024.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. A Chamada “Acumulação” Empreendedora: o Estado Empreendedor do Novo Neoliberalismo no século XXI. **REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 3, p. 1133-1155, set./dez. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69423>. Acesso em: 13 ago. 2024.

QUEIROZ, Isabele Lacerda; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Ideias Para Adiar O Fim Das Infâncias: currículo, alfabetização e avaliação na educação infantil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/b417/dcf7f3adb681c92b33b52f4609cdb84eac8f.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2025.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário**, v. 7, n. 9, 15 dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6097>. Acesso em: 13 ago. 2025.

RAMÍREZ BROUCHOUD, María Fernanda. Las reformas del Estado y la administración pública en América Latina y los intentos de aplicación del New Public Management. **Estudios Políticos**, Medellín, n. 34, p. 115-141, enero-junio, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16429062006>. Acesso em: 12 ago. 2025.

RESCHILIAN, Paulo Romano; UEHARA, Agnes Yuri. Desafios à questão metropolitana: o processo de organização do espaço regional de Maringá urbano e. **Oculum ensaios**, v. 15 p. 76-87, jan./jun., 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/oculum/article/view/886/864>. Acesso em: 1 nov. 2025.

RIBEIRO, Poliana Hreczynski; CAMPOS, Luana Graziela da Cunha; MARTINS, Etienne Henrique Brasão; pedagógicas ao Referencial Curricular do Paraná na educação infantil: uma análise teórica e metodológica. In: VII Seminário Regional Anpae Sul: Políticas Educacionais: por uma gestão pública e democrática, 2023, Londrina. **Anais do VII Seminário Regional Anpae Sul: Políticas Educacionais: por uma gestão pública e democrática**, 2023. v. 1. p. 1-5.

RIBEIRO, Poliana Hreczynski. **Contradições da base nacional comum curricular para a educação infantil acerca do conhecimento artístico em interface com a formação continuada de professores/as**. 2022. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2022.

RIBEIRO, Poliana Hreczynski; FRANCISCO, Marcos Vinicius. Intervenção formativa com os(as) professores(as) da Educação Infantil: interfaces com o conhecimento artístico da BNCC. **Horizontes**, Itatiba, v. 43, n. 1, p. e023166, 2025. DOI: 10.24933/horizontes.v43i1.1909. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1909>. Acesso em: 1 nov. 2025.

RIBEIRO, Poliana Hreczynski; CAMPO, Luana Graziela da Cunha; MARTINS, Etienne Henrique Brasão. A Base Nacional Comum Curricular e o Livro Registro de Classe On-line: interpretações críticas sobre a atuação docente. FRANCISCO, Marcos Vinicius. **Perspectivas contra-hegemônicas sobre o processo de**

**materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Curitiba: Appris, 2025. p. 331-340.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: [https://www.ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/retratos\\_da\\_escola\\_21\\_2017.pdf](https://www.ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/retratos_da_escola_21_2017.pdf). Acesso em: 13 ago. 2025.

ROCHA, Deise Ramos da. Neoconservadorismo e neoliberalismo nas reformas curriculares e o sentido do trabalho e da formação docente: questionamentos e apontamentos conjunturais. *In*: XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação / 40º Encontro Nacional do FORUMDIR / I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID-RP. 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 1838-1841.

ROMANOWSKI, Joana Paulina; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo —estado da arte. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 177–194, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643915>. Acesso em: 2 nov. 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. *In*: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 63-93.

SANTA FÉ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal n. 1.618, de 03 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o Novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Santa Fé, Estado do Paraná. Santa Fé, 2011. Disponível em: <http://leismunicipa.is/gptzi>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez., 2016. Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622016000300281](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000300281). Acesso em: 20 set. 2025.

SANTOS, Márcia Luzia dos. **Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis**: financeirização da Educação Básica e a (con)formação docente. 2019. Florianópolis, sc, 2019a. 360 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

SANTOS, Priscila Bastos Braga dos. Parâmetros dos documentos oficiais do CERI/OCDE sobre a inovação pedagógica na formação de professores. 2019b, Pará. **Anais [...]**. Pará: ANPEd, 2019a. p. 1-5.

SANTOS, Quérem Dias de Oliveira. Significados e sentidos atribuídos ao ser professor e à função docente. *In*: XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação / 40º Encontro Nacional do FORUMDIR / I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID-RP. 2019b, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 250-252.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 100, p. 281–300, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpgq4GRnb7B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2025.

SÃO JORGE DO IVAÍ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal n. 7, de 27 de maio de 2011**. Dispõe sobre o estatuto e plano de cargos, carreira e salário do magistério público do município de São Jorge do Ivaí. São Jorge do Ivaí, 2011. Disponível em: <http://leismunicipa.is/amrhz>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SARANDI. **Lei nº 1.531, de 16 de junho de 2008**. Institui e regulamenta o sistema municipal de ensino de Sarandi, cria o conselho municipal de educação de Sarandi e dá outras providências. Sarandi, PR: Prefeitura Municipal, 2008. Disponível em: [https://www.sarandi.pr.gov.br/web/images/Educ\\_arquivos/educ\\_cmes\\_leiconselho.pdf](https://www.sarandi.pr.gov.br/web/images/Educ_arquivos/educ_cmes_leiconselho.pdf). Acesso em: 2 nov. 2025.

SARANDI. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal n. 248, de 17 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre o Plano de Carreira. Cargos e Remuneração dos Profissionais do Magistério do Município de Sarandi. Sarandi, 2010. Disponível em: <http://leismunicipa.is/06lde>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados. 2004.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Org.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando, 2017. p. 215-232.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VnhX6KqKLh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 693-714, ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VnhX6KqKLh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

SILVA, Márcio Magalhães da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 10-20, 2022. Disponível em: <https://bitly.com/QBzTHx>. Acesso em: 2 nov. 2025.

SILVA, Maria Abádia da. Organismos internacionais e a educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SIMIONADO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Marcia Souza. A formação de professores, a hegemonia discursiva e resistências possíveis. 2022, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANFOPE, 2022. p. 1-5. Disponível em: <https://anfope.org.br/anais/index.php/anais/article/view/256/4>. Acesso em: 02 nov. 2025.

SIQUEIRA, Vanderleia Rodrigues da Silva; FRANCISCO, Marcos Vinicius. Desigualdade social e precarização do trabalho docente: impactos na educação escolar em contexto pandêmico. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 18, n. 00, p. e025015, 2025. DOI: 10.26843/ae.v18i00.1252. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1252>. Acesso em: 8 nov. 2025.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, mai./jun. 2016. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em: 11 ago. 2024.

STEMMER, Márcia Regina Goulart da S. A Educação e a Alfabetização. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. 3ª ed. p. 133-147.

TAVARES, Karina Moniz; TOLEDO, César De Alencar Arnaut de. The dilemmas of socialist education between 1918 and 1920 according to Krupskaya (1869-1939). **Concilium (English Language Edition)**, v. 23, p. 95-108, 2023. Disponível em: [https://www.academia.edu/121974630/The\\_dilemmas\\_of\\_socialist\\_education\\_betwe\\_en\\_1918\\_and\\_1920\\_according\\_to\\_Krupskaya\\_1869\\_1939\\_](https://www.academia.edu/121974630/The_dilemmas_of_socialist_education_betwe_en_1918_and_1920_according_to_Krupskaya_1869_1939_) Acesso em: 02 ago. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já!**: uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/iniciativaeducacao-ja>. Acesso em: 05 jan. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação Já: uma agenda para o Brasil. **Todos pela Educação**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/educacao-ja/>. Acesso em: 20 mai. 2025

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já 2022**: contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na Educação Básica brasileira. 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação Já: uma agenda para o Brasil. **Todos pela Educação**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/iniciativa-educacao-ja/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

TOMANIK, Eduardo Augusto. **O olhar no espelho**: “conversas” sobre a pesquisa em ciências sociais. 2. ed. rev. Maringá: Eduem, 2004.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia Histórico-Crítica**: o processo de construção e o perfil do currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná (1980-1994). 2014. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TRINDADE, Debora Cristine; ORSO, Paulino José. Educar o trabalhador ou educar para o não trabalho?: O deslocamento da formação técnico-científica para as habilidades socioemocionais. **Horizontes**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. e023124, 2024.

Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1803>.  
Acesso em: 2 nov. 2025.

TAVARES, Karina Moniz; TOLEDO, Cézár De Alencar Arnaut de. The dilemmas of socialist education between 1918 and 1920 according to Krupskaya (1869-1939). **Concilium (English Language Edition)**, v. 23, p. 95-108, 2023. Disponível em: [https://www.academia.edu/121974630/The\\_dilemmas\\_of\\_socialist\\_education\\_betwe\\_en\\_1918\\_and\\_1920\\_according\\_to\\_Krupskaya\\_1869\\_1939](https://www.academia.edu/121974630/The_dilemmas_of_socialist_education_betwe_en_1918_and_1920_according_to_Krupskaya_1869_1939). Acesso em: 02 ago. 2025.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos**. Nova Dehli, 6 de dezembro de 1993. Nova Dehli: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abouththis-office/single-view/news/education2030incheondeclarationandandframeworkforac/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório anual da UNESCO no Brasil de 2018**, 2018. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367204\\_por?posInSet=1&queryId=dd9821fd-ed70-445a-a25f-09b37c070f31](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367204_por?posInSet=1&queryId=dd9821fd-ed70-445a-a25f-09b37c070f31). Acesso em: 20 mai. 2025.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para o desenvolvimento sustentável na escola: caderno introdutório**, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375076>. Acesso em: 20 mai. 2025.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório anual da UNESCO no Brasil**, 2021a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381550?posInSet=1&queryId=4876823a-8ef3-40e2-8082-734e66f2c499>. Acesso em: 20 mai. 2025.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Sobre a UNESCO no Brasil**. 2021b. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil>. Acesso em: 20 mai. 2025.

UNICEF. FUNDO DE EMERGÊNCIA INTERNACIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Educação**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/educacao>. Acesso em: 20 mai. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. **O Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 22 ed. Campinas: Papirus, 2006.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. A Educação Estética. *In*: VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 100-200.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Liev Semionovich. **Teoría de las emociones**: Estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal Universitari, 2010.

VITAL, Soraya Cunha Couto. **Formação continuada de professores**: uma análise a partir das bases teórico-metodológicas das propostas formativas. 2021. 363 fl. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2021.

WORTMEYER, Daniela Schmitz; SILVA, Daniele Nunes Henrique; BRANCO, Angela Uchoa. Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 2, p. 285–296, abr. 2014.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. MELO, Geovana Ferreira. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5112/4190>. Acesso em: 20 set. 2023.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) GESTORES(AS) MUNICIPAIS

Gostaríamos de convidá-lo/la a participar da pesquisa intitulada **“As implicações da Agenda E2030 à BNCC: tensionamentos nos currículos da Educação Infantil e nas políticas de formação continuada de professores/as na região metropolitana de Maringá”** que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e é orientada pelo Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O objetivo da pesquisa é analisar as implicações da Agenda E2023 à BNCC, e os tensionamentos nos currículos da educação infantil e nas políticas de formação continuada de professores/as.

Para isso, a sua participação é muito importante e ela se dará por meio do preenchimento de questionário, além da participação em uma entrevista semiestruturada. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa.

Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto psicológico, ansiedade, insegurança e receio de dar informações a respeito da formação de professores/as desenvolvida no município em que atua. Todavia, caso isso ocorra, nos comprometemos em oferecer a você todo o apoio e assistência necessária, sem, contudo, onerar o SUS.

Informamos, ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, sendo que, após a análise dos questionários e das gravações (registradas em áudio), as mesmas serão destruídas. Ressaltamos que, no momento das transcrições dos dados, utilizaremos códigos com o intuito de manter em sigilo a sua identidade.

Esperamos com a realização desta pesquisa beneficiar o trabalho docente realizado pelas Secretarias Municipais de Educação, junto aos docentes que atuam na Educação Infantil, além de produzir conhecimentos que auxiliem na interpretação das atuais políticas educacionais brasileiras, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em

Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - COPEP da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo/a pesquisador/a e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambas (pelo/a pesquisador/a e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecida e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco.

\_\_\_\_\_ Data:.....  
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Poliana Hreczynski Ribeiro, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data:.....  
Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os/as pesquisadores/as responsáveis, conforme os endereços abaixo:

Coordenador da pesquisa: Marcos Vinicius Francisco  
Telefone: (18) 99640-0404  
E-mail: [mvfrancisco@uem.br](mailto:mvfrancisco@uem.br)

Nome da Doutoranda: Poliana Hreczynski Ribeiro  
Telefone: (44) 97400-8080  
E-mail: [pollyannahre@hotmail.com](mailto:pollyannahre@hotmail.com)

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM  
Universidade Estadual de Maringá.  
Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.  
CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: (44) 3011-4444  
E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

Horário de atendimento a comunidade e pesquisadores: 2<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> feira, das 13h30 às 17h30 (*exceto nos horários de reuniões dos Comitês*).

Página 2 de 2

**APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA À SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE \_\_\_\_\_ (SEDUC)**

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE \_\_\_\_\_  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL  
GERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Autorização de Pesquisa**

Solicita, autorização para \_\_\_\_\_,  
a fim de que a doutoranda Poliana Hreczynski Ribeiro, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), orientada pelo Professor Doutor Marcos Vinicius Francisco, desenvolva sua pesquisa “As implicações da Agenda E2030 à BNCC: tensionamentos nos currículos da Educação Infantil e nas políticas de formação continuada de professores/as na região metropolitana de Maringá”, por meio de questionário e a entrevista semiestruturada com o/a “gerente” da Educação Infantil.

Tal pesquisa tem o intuito de analisar as implicações da Agenda E2023 à BNCC, e os tensionamentos nos currículos da educação infantil e nas políticas de formação continuada de professores/as.

O estudo justifica-se pela relevância de analisar os documentos recentes da legislação educacional brasileira, qual seja a BNCC (2018a), os currículos e o Plano de Trabalho Docente, com foco na Formação Continuada, acrescido ao fato de haver mínimas pesquisas que versam sobre essa temática, como também, a necessidade de uma investigação que contribua diretamente com o processo de formação dos/as professores da Educação Infantil.

Para isso, será realizada uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica, com entrevista semiestrutura e grupo focal com os/as “gerentes” da educação infantil. Desse modo, teremos como instrumentos: dois questionários, um sendo sociodemográfico e outro sobre a formação de docente, seguido, com a entrevista semiestrutura e o grupo focal que serão registradas em uma câmera, no qual utilizará na pesquisa com sigilo absoluto e no fim serão destruídas. Destaca-se, que terá uma entrevista, com duas horas, e terá um momento de devolutiva aos/as participantes, por meio de grupos focais, devido a quantidade de/as “gerentes”

nesse processo, teremos dois grupos, pois o recomendado é o quantitativo de seis até dez pessoas e, também a presença do/a pesquisador/a. Enfatizamos que os documentos municipais poderão ser disponibilizados aos/as pesquisadores/as para análise na pesquisa. E a utilização das gravações de áudio terá uma prévia autorização formal, podendo haver recusa.

Acrescentamos também, que todo questionário e gravações deverão ser preenchido em caráter de sigilo, após assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As informações coletadas serão observadas somente pelos/as participantes e interessados/as na pesquisa e somente para fins acadêmicos, posteriormente descartadas, sendo tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de cada participante.

Por fim, destacamos que é vetada a exposição da Rede Municipal, a dados que denigram a sua organização pedagógica e a fins, ficando acordado entre as partes que esta pesquisa deverá pressupor devolutiva prévia para a SEDUC antes de qualquer divulgação dos resultados.

Além disso, ressalta-se que a participação dos/as profissionais envolvidos/as ocorrerá de forma voluntária, sem qualquer tipo de ônus ou prejuízo às suas funções laborais, sendo garantido o direito de desistência em qualquer etapa da pesquisa, sem necessidade de justificativa. A condução das atividades respeitará os princípios éticos que orientam a pesquisa em Educação, a fim de assegurar o respeito à dignidade, à autonomia e à integridade dos/as participantes, conforme as normativas vigentes para pesquisas com seres humanos.

Destaca-se, ainda, que a pesquisa buscará contribuir não apenas para o campo acadêmico, mas também para o aprimoramento das práticas pedagógicas e das políticas de formação continuada no âmbito da Educação Infantil da Rede Municipal. Nesse sentido, os resultados poderão subsidiar reflexões coletivas e possíveis direções nas ações formativas para fortalecer o diálogo entre universidade e rede de ensino, em uma perspectiva colaborativa e formativa.

Por fim, reafirma-se o compromisso da pesquisadora com a transparência em todas as etapas do estudo, a fim de garantir que quaisquer publicações decorrentes desta pesquisa respeitarão os acordos estabelecidos com a Secretaria Municipal de Educação. Os achados serão apresentados de forma ética e responsável, com prioridade para as análises de caráter coletivo e institucional, sem identificação

individual dos/as participantes ou exposição indevida da Rede, assim, uma produção científica comprometida com a qualidade social da educação.

Maringá, \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_.

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

Gostaríamos de saber sobre o perfil e atuação dos/as professores/as do município, sendo que as informações fornecidas serão mantidas no anonimato. Você só pode responder ao questionário uma vez, mas poderá editar as respostas até o seu encerramento, no dia XX de XXXX de 2024. As perguntas marcadas com asterisco (\*) são obrigatórias. Se você tiver alguma dúvida sobre o questionário, envie-nos um *e-mail* para: pollyannahre@hotmail.com ou uma mensagem pelo *WhatsApp* (44) 97400-8080. Agradecemos sua colaboração!

### 1. Quais os cargos de docência na Educação Infantil? E qual o regime de trabalho?

Auxiliar de Creche

1-  10 a 20 h / semanais  
semanais

2-  20 a 30 h / semanais

3-  30 a 40 h/

Cuidador/a

1-  10 a 20 h / semanais  
semanais

2-  20 a 30 h / semanais

3-  30 a 40 h/

Educador/a

1-  10 a 20 h / semanais  
semanais

2-  20 a 30 h / semanais

3-  30 a 40 h/

Professor/a

1-  10 a 20 h / semanais  
semanais

2-  20 a 30 h / semanais

3-  30 a 40 h/

### 2. Qual a quantidade de profissionais da docência, atuam em sala de aula da Educação Infantil?

10 – 30

30 - 60

60 – 80

80 – 100

100 a 200

Mais que 200

### 3. Quais os tipos de vínculo?

Efetivo/Estatutário. Quantidade: \_\_\_\_\_

Temporário (PSS). Quantidade: \_\_\_\_\_

### 4. Há estagiários/as?

Sim

Não

Quantidade: \_\_\_\_\_

**5. Qual a formação mínima acadêmica dos cargos dos/as docente/as:**

Ensino Médio. Cargo: \_\_\_\_\_

Formação de Docentes (Magistério). Cargo: \_\_\_\_\_

Curso Superior. Cargo: \_\_\_\_\_ Quais: \_\_\_\_\_

Especialização. Cargo: \_\_\_\_\_

Há docentes com Mestrado:

Sim  Não. Quantidade: \_\_\_\_\_

Há docentes com Doutorado:

Sim  Não. Quantidade: \_\_\_\_\_

**6. Na SEDUC tem adoção do:**

Sistema de Ensino

PNLD

**7. Qual a empresa que fornece o livro didático?**

Open

Positivo

Aprende Brasil

Moderna

Saraiva

Coletânea: \_\_\_\_\_

**8. Para quais turmas esses livros são destinados?**

Berçário

Infantil 1

Infantil 2

Infantil 3

Infantil 4

Infantil 5

**9. Caso é fornecido um guia formativo aos/as professores/as sobre o livro didático. Quais profissionais têm acesso a esse material?**

Auxiliar de Creche

Cuidador/a

Educador/a

Professor/a

Outros, cargos, quais? \_\_\_\_\_

**10. Como os livros didáticos são utilizados:**

Os livros são usados durante a semana pelos/as docentes.

Os livros são usados pelos professores mensalmente.

Não é obrigatório finalizar o livro até o final do ano, então os professores utilizam conforme seu planejamento.

## APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### Parte um: Sociodemográfico

1. Como aconteceu sua formação inicial e continuada? Quais os impactos dessa formação na sua carreira profissional?
2. Há quanto tempo atua na educação?
3. Há quanto tempo atua na SEDUC?
4. Você participou de alguma formação nos últimos dois anos para aperfeiçoamento, na sua área de atuação?

### Parte dois: Questão acerca da Política, Currículo e Formação Continuada

1. Qual sua compreensão acerca das atuais políticas educacionais para a Educação Infantil?
2. Analisando, especificamente, a BNCC para a Educação Infantil, qual a interpretação você faz desse documento? Por quê?
3. Como foi implementado a BNCC nos currículos da Educação Infantil? E no Plano de Trabalho Docente dos professores?
4. Qual a organização e sua compreensão sobre o processo de formação continuada no município em que atua?
5. As formações dos/as professores/as estão correlacionadas com os currículos da Educação Infantil? De que forma?
6. Como considera a participação e o vínculo dos formadores com os/as professores/as? Há impactos do processo formativo no desenvolvimento de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as?
7. Há outras instituições que fornecem as formações continuadas dos/as professores/as da Educação Infantil? Há algum documento municipal que possibilita essa formação continuada e para a sua estruturação?
8. Você se sente preparado para liderar a sua equipe nas formações continuadas? Do que sente mais falta?
9. Se pudesse mudar alguma coisa sobre as políticas educacionais atuais para a educação infantil, o que mudaria?
10. Gostaria de nos informar algo que não foi perguntado? O quê?

## APÊNDICE E – CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DAS ENTREVISTAS

Universidade Estadual de Maringá - UEM

### Entrevista – SEDUC

Doutorado  
2023

	Município	Telefone	E-mail	Agendado	Situação
<b>2023</b>					
1	<b>Paçandu</b>	(44) 3244-0444	educacao@paicandu.pr.gov.br educacaopaicandu@gmail.com	16/08 às 14h	Realizado
2	<b>Astorga</b>	(44) 3234-3731	setorcmei.astorga@gmail.com	24/08 às 14h	Realizado
3	<b>Floresta</b>	(44) 3236-1033	educfloresta@hotmail.com	17/11 às 14h	Realizado
4	<b>Ourizona</b>	(44) 3278-1332	coordenacaopg@ourizona.pr.gov.br	22/11 às 14h	Realizado
5	<b>Presidente Castelo Branco</b>	(44) 3250-1144	seceducpcb@hotmail.com sec.educacao@pcastelobranco.pr.gov.br	29/11 às 9h	Realizado
6	<b>Itambé</b>	(44) 3231-1366	deptoeduc@itambe.pr.gov.br	29/11 (online)	Realizado
7	<b>Flórida</b>	(44) 3136-0230	educacao@florida.pr.gov.br	01/12 às 16h	Realizado
8	<b>Lobato</b>	(44) 3249-1611	educacao_lobato@hotmail.com	06/12 às 14h (online)	Realizado
<b>2024</b>					
9	<b>Ivatuba</b>	(44) 3273-1536	vabressianini@gmail.com	30/01 às 14h (online)	Realizado
10	<b>Maringá</b>	(44) 3221-6900 / 6965 (infantil)	seduc_expediente@maringa.pr.gov.br	30/01 às 16h (online)	Realizado
11	<b>Mandaguaçu</b>	(44) 3245-5588	educamandagua@gmail.com	21/02 às 8h	Realizado
12	<b>São Jorge do Ivaí</b>	(44) 3243-1157	educacao@pmsjivai.pr.gov.br	21/02 às 9h30min	Realizado
13	<b>Floraí</b>	(44) 3242-8330	educacao@florai.pr.gov.br	21/02 às 11h	Realizado
14	<b>Sarandi</b>	(44) 3264-8750	---	01/03 às 8h	Realizado
15	<b>Marialva</b>	(44) 3232 - 8401	seducmarialva@gmail.com	01/03 às 10h	Realizado
16	<b>Santa Fé</b>	(44) 3247-1371	---	05/03 às 18h (online)	Realizado
17	<b>Iguaraçu</b>	(44) 3248-1516	educacao@iguaracu.pr.gov.br	01/03 às 09h (online)	Realizado
18	<b>Atalaia</b>	(44) 3254-8101	educacao@atalaia.pr.gov.br	01/03 às 10h (online)	Realizado
19	<b>Doutor Camargo</b>	(44) 3238-2142	educacao@doutorcamargo.pr.gov.br	02/03 às 10h (online)	Realizado
20	<b>Ângulo</b>	(44) 3256-1427	educacao@angulo.pr.gov.br	02/03 às 10h (online)	Realizado

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

**APÊNDICE F – REGIME DE CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES(AS) EM  
CRECHES E PRÉ-ESCOLAS NOS ANOS DE 2023 E 2024**

<b>Municípios</b>	<b>Regime</b>	<b>Fases</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>
Ângulo	Estatutário	Creche	20	18
		Pré-Escola	6	8
Astorga	Estatutário	Creche	105	104
		Pré-Escola	45	52
	Temporário	Creche	-	1
		Pré-Escola	1	-
	CLT	Creche	-	-
		Pré-Escola	2	2
Atalaia	Estatutário	Creche	7	6
		Pré-Escola	6	6
Doutor Camargo	Estatutário	Creche	20	21
		Pré-Escola	12	12
	Temporário	Creche	7	12
		Pré-Escola	5	7
Floraí	Estatutário	Creche	6	10
		Pré-Escola	8	7
	Temporário	Creche	3	1
		Pré-Escola	-	-
Floresta	Estatutário	Creche	58	55
		Pré-Escola	31	1
	CLT	Creche	-	32
		Pré-Escola	-	-
Flórida	Estatutário	Creche	9	9
		Pré-Escola	3	4
Iguaraçu	Estatutário	Creche	18	18
		Pré-Escola	4	5
	Temporário	Creche	8	8
		Pré-Escola	7	7
Itambé	Estatutário	Creche	16	13
		Pré-Escola	10	7
	Temporário	Creche	2	2
		Pré-Escola	2	3
Ivatuba	Estatutário	Creche	11	11
		Pré-Escola	7	10
	Temporário	Creche	2	-
		Pré-Escola	1	-
Lobato	Estatutário	Creche	20	18
		Pré-Escola	6	7
Mandaguaçu	Estatutário	Creche	17	21
		Pré-Escola	26	27
Marialva	Estatutário	Creche	60	55
		Pré-Escola	73	67

	Temporário	Creche	4	11
		Pré-Escola	7	5
	CLT	Creche	-	-
		Pré-Escola	-	3
Maringá	Estatutário	Creche	450	404
		Pré-Escola	924	988
	Temporário	Creche	-	1
		Pré-Escola	2	1
Ourizona	Estatutário	Creche	4	6
		Pré-Escola	5	4
	Temporário	Creche	2	2
		Pré-Escola	1	1
Paiçandu	Estatutário	Creche	117	108
		Pré-Escola	52	42
	Temporário	Creche	6	8
		Pré-Escola	28	29
	CLT	Creche	4	9
		Pré-Escola	13	19
Presidente Castelo Branco	Estatutário	Creche	7	6
		Pré-Escola	6	3
	Temporário	Creche	7	6
		Pré-Escola	5	10
Santa Fé	Estatutário	Creche	36	28
		Pré-Escola	8	9
	Temporário	Creche	-	4
		Pré-Escola	-	8
São Jorge do Ivaí	Estatutário	Creche	5	6
		Pré-Escola	5	4
	Temporário	Creche	5	4
		Pré-Escola	5	8
Sarandi	Estatutário	Creche	206	203
		Pré-Escola	138	204
	Temporário	Creche	5	2
		Pré-Escola	34	3

Fonte: Elaboração a partir das Sinopses Estatísticas do Inep (2025).

**APÊNDICE G – EVOLUÇÃO DA RAZÃO ALUNO-PROFESSOR POR MUNICÍPIO DE 2007 A 2024**

Municípios	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Ângulo	9	9	9	11	8	15	9	9	7	7	8	8	11	10	10	8	8	8
Astorga	11	13	12	9	11	11	11	11	11	10	9	10	10	10	8	8	8	7
Atalaia	13	12	11	11	11	12	11	15	19	21	22	18	11	17	17	16	16	18
Dr. Camargo	12	12	11	10	11	11	9	11	11	9	9	10	8	7	10	6	7	7
Floraí	13	14	16	13	10	14	13	15	13	14	12	14	16	16	13	13	12	11
Floresta	20	24	10	20	16	24	19	8	7	9	8	8	9	10	10	10	8	10
Flórida	27	36	36	34	17	18	16	16	9	9	10	10	11	12	15	16	15	13
Iguaraçu	11	9	12	9	9	8	7	10	9	8	9	10	9	7	7	9	8	7
Itambé	17	14	14	14	15	17	18	16	18	19	21	20	14	13	13	15	15	14
Ivatuba	11	12	13	14	13	15	17	10	8	13	9	12	15	10	9	9	7	7
Lobato	26	12	24	24	9	9	40	33	65	29	8	7	7	8	6	8	9	9
Mandaguaçu	25	30	30	31	38	37	35	39	37	40	35	38	37	36	38	33	29	25
Marialva	16	15	15	16	13	14	15	12	13	12	13	14	12	12	12	12	13	13
Maringá	18	16	17	15	14	14	14	13	11	10	10	10	12	11	10	11	11	11
Ourizona	23	13	16	16	12	10	25	12	8	28	8	33	14	17	19	12	15	13
Paíçandu	23	28	12	13	9	10	11	10	10	10	11	11	11	11	10	11	11	11
Presidente Castelo Branco	18	13	13	10	13	14	11	12	12	13	14	16	13	14	18	10	12	12
Santa Fé	24	22	19	35	12	32	16	15	15	15	16	16	13	12	10	10	11	11
São Jorge do Ivaí	15	11	11	11	13	16	19	17	11	19	13	15	14	13	14	12	12	11
Sarandi	21	18	20	16	16	15	15	13	11	12	13	11	11	10	12	10	12	12

Fonte: Elaboração a partir das Sinopses Estatísticas do Inep (2025).

**APÊNDICE H – EVOLUÇÃO DA RAZÃO ALUNO-PROFESSOR POR FASES EM CADA MUNICÍPIO DA RMM DE 2007 A 2024**

Municípios	Rede de Ensino	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Ângulo	Creche	7	8	8	8	7	20	6	8	6	5	7	6	9	7	6	7	6	6
Ângulo	Pré-Escola	10	9	10	14	9	14	10	11	8	9	9	9	13	14	14	10	14	11
Astorga	Creche	7	10	8	8	7	9	9	9	9	9	9	8	9	7	6	7	6	6
Astorga	Pré-Escola	14	15	15	11	14	14	13	15	14	12	12	12	12	14	11	11	11	10
Atalaia	Creche	13	14	12	14	10	13	13	14	20	20	29	19	9	18	16	15	17	18
Atalaia	Pré-Escola	12	10	9	8	14	9	7	16	16	21	16	16	16	17	19	18	16	18
Dr. Camargo	Creche	12	15	6	9	9	9	7	15	8	10	8	7	7	6	6	5	5	5
Dr. Camargo	Pré-Escola	10	9	11	8	10	11	8	7	9	6	7	11	8	7	8	6	7	6
Floraí	Creche	15	21	12	14	11	13	10	15	15	12	9	12	12	13	12	10	9	7
Floraí	Pré-Escola	11	9	15	10	8	11	14	13	9	12	11	13	14	14	13	15	14	17
Floresta	Creche	?	?	6	27	14	44	34	5	4	6	6	6	7	9	8	7	6	7
Floresta	Pré-Escola	16	18	14	18	18	19	14	11	10	12	12	8	10	10	14	9	10	11
Flórida	Creche	51	?	?	?	17	15	15	13	7	8	11	8	11	10	13	14	10	11
Flórida	Pré-Escola	15	18	19	19	17	22	18	21	13	11	9	14	11	16	20	21	27	19
Iguaraçu	Creche	7	5	10	6	8	6	7	8	8	6	7	8	7	5	5	8	7	5
Iguaraçu	Pré-Escola	18	12	14	14	11	10	7	13	11	12	13	16	14	12	13	10	8	8
Itambé	Creche	13	11	8	9	22	26	21	12	25	19	23	20	12	10	10	12	10	11
Itambé	Pré-Escola	16	16	14	12	13	14	15	16	16	19	17	14	16	13	12	15	13	15
Ivatuba	Creche	14	13	12	16	13	15	14	8	6	15	8	14	13	11	10	8	6	5
Ivatuba	Pré-Escola	9	12	13	12	13	15	15	12	12	10	10	11	15	10	6	10	6	6
Lobato	Creche	62	8	61	105	7	7	?	?	?	50	6	5	6	6	6	7	6	7
Lobato	Pré-Escola	17	20	14	15	15	17	16	13	21	12	15	15	11	11	8	10	16	15
Mandaguaçu	Creche	16	19	24	62	54	42	42	42	47	65	42	44	48	48	45	34	33	28
Mandaguaçu	Pré-Escola	20	23	25	24	24	24	24	25	26	26	25	31	28	25	23	26	22	21
Marialva	Creche	26	18	15	12	11	12	14	10	10	11	11	11	11	10	10	11	13	12
Marialva	Pré-Escola	14	13	15	18	14	14	15	12	13	11	12	13	12	11	12	12	11	12
Maringá	Creche	16	15	16	16	14	15	15	14	10	10	10	11	13	13	13	12	13	13
Maringá	Pré-Escola	18	15	16	14	12	11	11	10	9	9	9	8	9	9	8	8	9	8

Ourizona	Creche	?	17	14	14	10	8	?	9	7	?	8	?	11	18	15	7	13	10
Ourizona	Pré-Escola	15	9	19	14	14	13	12	20	9	16	8	16	16	15	20	9	11	14
Paiçandu	Creche	35	89	8	7	5	6	6	6	6	6	7	8	9	9	7	9	9	8
Paiçandu	Pré-Escola	20	23	18	20	19	17	20	18	18	16	19	16	15	15	14	14	13	13
Presidente Castelo Branco	Creche	11	9	24	6	12	16	11	10	9	11	14	12	13	13	20	6	8	8
Presidente Castelo Branco	Pré-Escola	19	17	12	14	12	11	10	13	9	9	12	18	14	15	17	11	13	11
Santa Fé	Creche	64	22	19	174	9	67	13	15	14	14	14	14	13	10	7	7	9	10
Santa Fé	Pré-Escola	14	16	14	22	15	19	22	12	14	13	20	17	14	13	16	15	14	14
São Jorge do Ivaí	Creche	14	13	10	7	15	17	24	30	9	29	14	13	16	19	9	8	11	12
São Jorge do Ivaí	Pré-Escola	16	10	11	15	11	15	13	10	13	13	10	14	8	9	12	13	9	7
Sarandi	Creche	26	19	22	14	17	15	13	11	8	7	7	8	7	6	8	7	9	10
Sarandi	Pré-Escola	18	17	18	17	14	15	16	15	13	16	19	16	14	14	16	13	15	13

Fonte: Elaboração a partir das Sinopses Estatísticas do Inep (2025).

**APÊNDICE I – VALORES ESTIMADOS E INTERVALO DE 95% DE CONFIANÇA DA PROJEÇÃO PARA O NÚMERO DE MATRÍCULAS POR MUNICÍPIO PARA OS ANOS DE 2025, 2026 E 2027**

Município	Ano	Projeção estimada (IC 95%)	Município	Ano	Projeção estimada (IC 95%)	Município	Ano	Projeção estimada (IC 95%)
Ângulo	2025	198 (157 - 238)	Iguaraçu	2025	286 (208 - 364)	Ourizona	2025	146 (117 - 175)
	2026	198 (141 - 255)		2026	286 (176 - 396)		2026	146 (105 - 187)
	2027	198 (128 - 268)		2027	286 (151 - 421)		2027	146 (96 - 196)
Astorga	2025	1361 (11152 - 1570)	Itambé	2025	315 (272 - 358)	Paiçandu	2025	2671 (2355 - 2987)
	2026	1361 (1066 - 1656)		2026	315 (254 - 376)		2026	2760 (2405 - 3115)
	2027	1361 (999 - 1723)		2027	315 (241 - 389)		2027	2848 (2458 - 3238)
Atalaia	2025	217 (170 - 265)	Ivatuba	2025	176 (138 - 213)	Presidente Castelo Branco	2025	243 (197 - 289)
	2026	217 (149 - 285)		2026	168 (128 - 207)		2026	243 (179 - 307)
	2027	217 (134 - 300)		2027	173 (124 - 222)		2027	243 (164 - 322)
Doutor Camargo	2025	320 (272 - 368)	Lobato	2025	245 (203 - 288)	Santa Fé	2025	611 (512 - 710)
	2026	320 (252 - 388)		2026	252 (202 - 302)		2026	611 (471 - 751)
	2027	320 (237 - 403)		2027	252 (202 - 302)		2027	611 (440 - 782)
Floraí	2025	224 (163 - 285)	Mandaguaçu	2025	1816 (1662 - 1969)	São Jorge do Ivaí	2025	236 (199 - 272)
	2026	224 (138 - 310)		2026	1874 (1657 - 2090)		2026	236 (199 - 272)
	2027	224 (118 - 330)		2027	1931 (1666 - 2197)		2027	236 (199 - 272)
Floresta	2025	794 (738 - 851)	Marialva	2025	2252 (1938 - 2566)	Sarandi	2025	6155 (5689 - 6621)
	2026	822 (743 - 902)		2026	2319 (1876 - 2763)		2026	6394 (5735 - 7053)
	2027	851 (753 - 948)		2027	2387 (1843 - 2930)		2027	6632 (5825 - 7440)
Flórida	2025	174 (155 - 193)	Maringá	2025	22232 (21069 - 23395)			
	2026	174 (147 - 201)		2026	22814 (21594 - 24033)			
	2027	174 (141 - 208)		2027	23395 (22121 - 24669)			

Fonte: Elaboração a partir das Sinopses Estatísticas do Inep (2025).

**APÊNDICE J – VALORES ESTIMADOS E INTERVALO DE 95% DE CONFIANÇA DA PROJEÇÃO PARA O NÚMERO DE PROFESSORES POR MUNICÍPIO PARA OS ANOS DE 2025, 2026 E 2027**

Município	Ano	Projeção estimada (IC 95%)	Município	Ano	Projeção estimada (IC 95%)	Município	Ano	Projeção estimada (IC 95%)
Ângulo	2025	26 (16 - 36)	Iguaraçu	2025	44 (34 - 53)	Ourizona	2025	10 (2 - 19)
	2026	26 (12 - 40)		2026	44 (31 - 57)		2026	10 (2 - 19)
	2027	26 (9 - 43)		2027	44 (28 - 60)		2027	10 (2 - 19)
Astorga	2025	191 (171 - 210)	Itambé	2025	23 (18 - 28)	Paiçandu	2025	249 (216 - 282)
	2026	196 (169 - 224)		2026	23 (16 - 30)		2026	260 (214 - 307)
	2027	202 (169 - 236)		2027	23 (15 - 31)		2027	271 (215 - 328)
Atalaia	2025	13 (9 - 18)	Ivatuba	2025	24 (18 - 31)	Presidente Castelo Branco	2025	21 (14 - 28)
	2026	13 (9 - 18)		2026	24 (15 - 33)		2026	21 (12 - 31)
	2027	13 (9 - 18)		2027	24 (13 - 35)		2027	21 (9 - 33)
Doutor Camargo	2025	47 (38 - 56)	Lobato	2025	25 (5 - 46)	Santa Fé	2025	61 (48 - 74)
	2026	50 (39 - 60)		2026	25 (0 - 54)		2026	60 (46 - 74)
	2027	51 (38 - 34)		2027	25 (0 - 60)		2027	65 (47 - 82)
Floraí	2025	17 (16 - 24)	Mandaguaçu	2025	76 (66 - 86)	São Jorge do Ivaí	2025	17 (13 - 22)
	2026	16 (14 - 26)		2026	81 (65 - 98)		2026	17 (13 - 22)
	2027	15 (12 - 28)		2027	87 (65 - 110)		2027	17 (13 - 22)
Floresta	2025	80 (58 - 102)	Marialva	2025	170 (151 - 188)	Sarandi	2025	528 (444 - 613)
	2026	80 (49 - 111)		2026	176 (149 - 202)		2026	553 (433 - 673)
	2027	80 (42 - 118)		2027	181 (149 - 214)		2027	577 (431 - 724)
Flórida	2025	13 (8 - 18)	Maringá	2025	2051 (1881 - 2222)			
	2026	13 (6 - 20)		2026	2128 (1888 - 2369)			
	2027	13 (5 - 21)		2027	2206 (1911 - 2501)			

Fonte: Elaboração a partir das Sinopses Estatísticas do Inep (2025).

**APÊNDICE K – VALORES ESTIMADOS E INTERVALO DE 95% DE CONFIANÇA DA PROJEÇÃO PARA A RAZÃO ALUNO-PROFESSOR POR MUNICÍPIO PARA OS ANOS DE 2025, 2026 E 2027**

Município	Ano	Projeção estimada (IC 95%)	Município	Ano	Projeção estimada (IC 95%)	Município	Ano	Projeção estimada (IC 95%)
Ângulo	2025	9 (5 - 13)	Iguaraçu	2025	7 (3 - 10)	Ourizona	2025	18 (6 - 29)
	2026	9 (5 - 13)		2026	7 (2 - 11)		2026	15 (2 - 29)
	2027	9 (5 - 13)		2027	7 (1 - 12)		2027	17 (6 - 13)
Astorga	2025	7 (5 - 9)	Itambé	2025	15 (11 - 19)	Paiçandu	2025	11 (3 - 19)
	2026	7 (5 - 10)		2026	16 (2 - 11)		2026	11 (0 - 22)
	2027	7 (4 - 11)		2027	16 (1 - 12)		2027	11 (0 - 24)
Atalaia	2025	18 (12 - 24)	Ivatuba	2025	7 (1 - 13)	Presidente Castelo Branco	2025	13 (9 - 18)
	2026	18 (10 - 26)		2026	7 (0 - 15)		2026	13 (9 - 18)
	2027	18 (8 - 28)		2027	7 (0 - 17)		2027	13 (9 - 18)
Doutor Camargo	2025	7 (6 - 9)	Lobato	2025	14 (0 - 42)	Santa Fé	2025	10 (0 - 21)
	2026	5 (4 - 7)		2026	16 (0 - 47)		2026	11 (1 - 22)
	2027	6 (5 - 8)		2027	17 (0 - 49)		2027	11 (0 - 23)
Floraí	2025	13 (10 - 17)	Mandaguaçu	2025	26 (20 - 33)	São Jorge do Ivaí	2025	14 (9 - 19)
	2026	13 (10 - 17)		2026	27 (19 - 36)		2026	14 (9 - 19)
	2027	13 (10 - 17)		2027	28 (18 - 38)		2027	14 (9 - 19)
Floresta	2025	10 (0 - 21)	Marialva	2025	13 (11 - 15)	Sarandi	2025	12 (8 - 15)
	2026	10 (0 - 25)		2026	13 (10 - 16)		2026	12 (7 - 16)
	2027	10 (0 - 29)		2027	13 (10 - 17)		2027	12 (6 - 17)
Flórida	2025	13 (3 - 23)	Maringá	2025	10 (8 - 12)			
	2026	13 (0 - 27)		2026	10 (7 - 13)			
	2027	13 (0 - 31)		2027	9 (6 - 13)			

Fonte: Elaboração a partir das Sinopses Estatísticas do Inep (2025).

**APÊNDICE L - FORMAÇÃO CONTINUADA NOS PLANOS DE CARREIRA DOCENTE DA RMM**

MUNICÍPIO	LEI	PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
Ângulo	321/2003	<p>Art. 41 – Ao professor será garantida a frequência a cursos de atualização e aperfeiçoamento profissional para os quais seja expressamente designado ou convocado pelo Departamento de Educação, respeitando-se o período e a carga horária semana de trabalho.</p> <p>Parágrafo único – O Departamento Municipal de Educação deverá assegurar anualmente, <b>no mínimo, 30 (trinta) horas de cursos de capacitação;</b></p> <p>Art. 42 – O Departamento Municipal de Educação <b>deverá estabelecer um plano de formação profissional</b> para a Carreira do magistério Público Municipal de Ângulo, observando-se os princípios que norteiam esta Lei.</p> <p>§ 1º - O plano de formação de que trata o artigo deverá ser proporcionado pela Rede Municipal de Ensino de Ângulo, levando-se em conta:</p> <p>I- os objetivos da atualização e aperfeiçoamento continuados;</p> <p>II- os princípios teóricos-metodológicos e orientações pedagógicas aplicáveis às diferenças áreas do conhecimento.</p> <p>§ 2º - Os programas do plano de formação de que trata este artigo deverão ser revistos anualmente de acordo com as necessidades dos professores.</p> <p>Art. 43 – Sob proposta do Departamento de Educação e, desde que haja recursos, poderão ser concebidos auxílios financeiros do Poder Público Municipal a qualquer atividade em que seja reconhecido o interesse de aperfeiçoamento ou especialização, como viagens de estudos, participação em congresso, encontros, simpósios, convenções, publicações técnico-científicas, didáticas e similares para os professores.</p> <p>Parágrafo único – O Departamento de Educação deverá definir, no prazo máximo de 90 (noventa) dias a contar da publicação desta Lei, os critérios que nortearão a forma de concessão do referido auxílio financeiro (Ângulo, 2003, p. 11-12, grifo nosso).</p>
Astorga	2.447/2012	<p>A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários.</p> <p><b>Parágrafo único. É dever inerente ao profissional do magistério diligenciar o constante aperfeiçoamento profissional e cultural.</b></p> <p>Art. 36. O <b>profissional do magistério fica obrigado a</b> frequentar cursos, encontros, seminários, simpósios, conferências, congressos e outros processos de aperfeiçoamento ou atualização, quando designado ou convocado pelo órgão competente.</p> <p>§ 1º Os cursos de capacitação, aperfeiçoamento ou atualização serão considerados tulos para efeito de progressão na</p>

		<p>carreira, nos termos do Edital ou Regulamento.</p> <p>§ 2º Os cursos de pós-graduação "lato sensu" e "stricto sensu" e de nova habilitação, para os fins previstos nesta Lei, realizados por profissionais do magistério somente serão considerados para fins de promoção, se ministrados por instituição autorizada ou reconhecida por órgãos competentes e, quando realizadas no exterior, se forem revalidados por instituição brasileira, credenciada para esse fim.</p> <p>Art. 37. O Município obriga-se a garantir a participação de todos os profissionais do magistério da rede municipal de ensino em cursos e programas de aperfeiçoamento continuado.</p> <p>Art. 38. O Departamento de Educação estabelecerá plano de formação profissional para a carreira do magistério público municipal, observando-se os princípios que norteiam esta Lei e os seguintes princípios básicos:</p> <p>I - os objetivos da atualização e aperfeiçoamento continuados;</p> <p>II - os princípios teórico-metodológicos e orientações pedagógicas aplicáveis às diferentes áreas de conhecimento;</p> <p>III - as prioridades em relação à forma de qualificação e às áreas de estudo.</p> <p>Parágrafo único. Os programas do plano de formação de que trata este cargo deverão ser revistos anualmente de acordo com as necessidades dos profissionais do magistério.</p> <p>Art. 39. A critério da administração municipal poderão ser concedidos auxílios financeiros do Poder Público Municipal a qualquer atividade em que seja reconhecido o interesse de aperfeiçoamento ou especialização dos profissionais do magistério, como viagens de estudo, participação em congressos e outros eventos, publicações técnico-científicas, didáticas, projetos de incentivo e similares (Astorga, 2012, s.p., grifo nosso).</p>
Atalaia	970/2012	<p>Art. 56. Para que o professor possa ampliar a sua cultura profissional, o Município promoverá a organização:</p> <p>I - de cursos de atualização e aperfeiçoamento teórico-metodológico e orientações pedagógicas aplicáveis às distintas atividades;</p> <p>II - de cursos de aperfeiçoamento teórico-prático em administração, supervisão de ensino, orientação educacional e de planejamento que atendam às necessidades educativas do Município</p> <p>Art. 57. Sob proposta do órgão da administração da educação pública municipal de Atalaia, o Chefe do Poder Executivo poderá conceder, observada a disponibilidade financeira, auxílios financeiros para qualquer atividade em que seja reconhecido o interesse de aperfeiçoamento ou especialização, tais como viagens de estudos em grupos de professores, congressos, encontros, simpósios, convenções, publicações técnico-científicas ou didáticas e similares.</p> <p>Art. 58. Os diplomas, certificados de aproveitamento e atestados de frequência, fornecidos pelo órgão responsável pela administração do curso, influirão como títulos nos concursos, nas reclassificações e promoções em que sejam interessados os portadores.</p> <p>Art. 59. <b>É dever inerente dos profissionais da educação diligenciar seu constante aperfeiçoamento profissional e cultural</b> (Atalaia, 2012, s.p., grifo nosso).</p>
Doutor Camargo	1.722/2023	<p>Art. 42. A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na Carreira, considerará os cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em intuições credenciadas, de programas de</p>

		<p>aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional.</p> <p>Art. 43. O professor <b>deverá fazer um mínimo de 80 (oitenta) horas anuais de cursos de formação, programas de aperfeiçoamento ou capacitação, podendo ser ofertado pela Secretaria Municipal de Educação</b>, para todos os profissionais do Magistério Público Municipal, devendo estes cumprir pelo menos a carga horária mínima, visando:</p> <p>I - a valorização do profissional do magistério e a melhoria da qualidade do serviço;</p> <p>II - identificar as carências dos profissionais do magistério para executar tarefas necessárias ao alcance dos objetivos da instituição, assim como as potencialidades dos mesmos que deverão ser desenvolvidas;</p> <p>III - aperfeiçoar e/ou complementar valores, conhecimentos e habilidades necessários ao cargo;</p> <p>IV - a incorporação de novos conhecimentos e habilidades decorrentes de inovações científicas, tecnológicas ou alterações de legislação;</p> <p>V - criar condições propícias à efetiva qualificação pedagógica dos profissionais do magistério através de cursos, seminários, conferências, oficinas de trabalho, implementação de projetos e outros instrumentos para possibilitar a definição de novos programas, métodos e estratégias de ensino, adequadas às transformações educacionais;</p> <p>VI - possibilitar a melhoria do desempenho do profissional do magistério no exercício de atribuições específicas, orientando-o no sentido de obter os resultados esperados pela Secretaria Municipal de Educação.</p> <p>Art. 44. A qualificação profissional a que se referem os Arts. 42 e 43 serão considerados tulos para efeitos de concurso público ou promoção na Carreira, nos termos do edital ou do Regulamento de Promoção dos Profissionais do Magistério Público Municipal.</p> <p>Art. 45. O profissional do magistério com vínculo empregatício em outra instituição educacional fora da rede municipal de ensino do município de Doutor Camargo, terá direito de computar como crédito as horas de trabalho ou cursos de formação ou programas de aperfeiçoamento que coincidirem com o horário de cursos ou formação ofertados pela Secretaria Municipal de Educação.</p> <p>§ 1º Para aplicação do disposto no caput, o profissional do magistério deverá apresentar documento comprobatório.</p> <p>§ 2º O cômputo das horas com crédito de que trata o caput, será registrado em formulário próprio, parte integrante do Regulamento de Promoção dos Profissionais do Magistério Público Municipal.</p> <p>§ 3º Não serão considerados como crédito as horas de trabalho ou cursos de formação ou programas de aperfeiçoamento dos profissionais com vínculo em outra instituição educacional que coincidirem com o turno de trabalho na rede municipal de ensino.</p> <p>§ 4º O profissional do magistério que for detentor de 1 (um) cargo e não ver outro vínculo empregatício na área da educação, deverá participar da carga horária total de cursos estabelecidos no art. 43.</p> <p>§ 5º Não haverá prejuízo ao profissional do magistério que no período da oferta dos cursos de formação ou programas de aperfeiçoamento de que trata o art. 42, estiver em licença à gestante/adotante, licença paternidade, licença especial e férias (Doutor Camargo, 2023, s.p., grifo nosso).</p>
Floraí	1332/2013	Art. 20. A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na Carreira, será

		<p>assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários.</p> <p>§1º O <b>Órgão Municipal de Educação oferecerá um mínimo de 40 (quarenta) horas anuais de cursos</b> de formação, programas de aperfeiçoamento e capacitação para todos os profissionais do magistério público municipal.</p> <p>§2º Os cursos a que se refere o caput deste artigo serão considerados títulos para efeito de concurso público ou promoção na Carreira, nos termos do edital ou do regulamento.</p> <p>Art. 21. A licença para qualificação profissional consiste no afastamento do Profissional da educação de suas funções, computado o tempo de afastamento para todos os fins de direito, e será concedida para freqüência a cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, somente em instituições credenciadas.</p> <p>Art. 22. Após cada quinquênio de efetivo exercício, o Profissional da educação poderá, no interesse do ensino e sem prejuízo do mesmo, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, para usufruir de Licença Prêmio de acordo com o que dispõe o Estatuto dos Servidores do Município, observando-se também regulamento do Departamento Municipal da Educação (Floraí, 2013, p. 9-10, grifo nosso).</p>
Floresta	1.098/ 2013	Não especifica sobre a formação, aperfeiçoamento e qualificação docente.
Flórida	086/2004	<p>Art. 42 - Ao Professor será garantida a freqüência a cursos de atualização e aperfeiçoamento profissional para os quais seja expressamente designado ou convocado pela Secretaria Municipal de Educação, respeitando-se o período e a carga horária semanal de trabalho.</p> <p>Art. 43 - A <b>Secretaria Municipal de Educação deverá estabelecer um plano de formação profissional para a Carreira</b> do Magistério Público Municipal de Flórida, observando-se os princípios que norteiam esta Lei.</p> <p>§ 1º - O plano de formação de que trata o artigo deverá ser proporcionado pela Rede Municipal de Ensino de Flórida, levando-se em conta:</p> <p>I- os objetivos da atualização e aperfeiçoamento continuados;</p> <p>II- os princípios teóricos-metodológicos e orientações pedagógicas aplicáveis às diferentes áreas do conhecimento.</p> <p>§ 2º - Os programas do plano de formação de que trata este artigo deverão ser revistos anualmente de acordo com as necessidades dos professores.</p> <p>Art. 44 - Sob proposta da Secretaria Municipal de Educação e, desde que haja recursos, poderão ser concedidos auxílios financeiros do Poder Público Municipal a qualquer atividade em que seja reconhecido o interesse de aperfeiçoamento ou especialização, como viagens de estudos, participação em congressos, encontros, simpósios, convenções, publicações técnico-científicas, didáticas e similares para os professores.</p> <p>Parágrafo único - A Secretaria Municipal de Educação deverá definir, no prazo máximo de 90 (noventa) dias a contar da publicação desta Lei, os critérios que nortearão a forma de concessão do referido auxílio financeiro (Flórida, 2004, p. 16-17, grifo nosso).</p>
Iguaraçu	086/2013	Art. 45 – Ao Profissional do Magistério será garantido a freqüência a cursos de atualização e aperfeiçoamento continuado

		<p>para os quais seja expressamente autorizado pelo Diretor da Unidade Escolar ou convocado pelo Secretário Municipal de Educação.</p> <p>Art. 46 – A Secretaria Municipal de Educação deverá estabelecer um plano de formação profissional para a Carreira do magistério Público de Iguaraçu, observando-se os princípios que norteiam neste Lei.</p> <p>§ 1º - O plano de formação de que trata o artigo deverá ser proporcionado pela Rede Municipal de Ensino de Iguaraçu, levando-se em conta:</p> <p style="padding-left: 40px;">I – os objetivos da atualização e aperfeiçoamento continuados;</p> <p style="padding-left: 40px;">II – os princípios teóricos – metodológicos e orientações pedagógicas aplicáveis às diferentes áreas do conhecimento.</p> <p>§ 2º - Os programas do plano de formação de que trata este artigo deverão ser revistos anualmente de acordo com as necessidades dos profissionais do magistério.</p> <p>§ 3º - integra o plano de Formação Continuada de que trata este artigo além dos cursos ofertados pelo município, aqueles realizados pelos Professores ou Educadores Infantil de natureza educacional, por instituições públicas ou privadas que tenha comprovada atuação na educação e com temas correspondentes na área de atuação para a educação infantil e ensino fundamental, <b>até 25% (vinte e cinco por cento) do número de horas ofertados pela Secretaria Municipal de Educação</b></p> <p>Art. 47 – Sob proposta da Secretaria Municipal de Educação e, desde que haja recursos, poderão ser concedidos auxílios financeiros do Poder Público Municipal em atividades em que seja reconhecido o interesse, como viagens de estudo, participação em congressos, encontros, simpósios, convenções, publicações técnico-científicas, didáticas e similares para os profissionais do magistério (Iguaraçu, 2013, s.p., grifo nosso).</p>
Itambé	921/2006	<p>Art. 78 – <b>é dever inerente aos Profissionais da Educação diligenciar seu constante aperfeiçoamento profissional e cultural.</b></p> <p>Art. 79 – Para que os Profissionais da Educação possam ampliar sua cultura profissional, o Município promoverá cursos e a organização de outros mecanismos que assegurem a consecução desse objetivo, visando atender as necessidades educativas no Ensino Municipal.</p> <p>Parágrafo único – O Município poderá oferecer bolsa-auxílio para realização de cursos ou participação em congressos, Seminários e outras atividades vinculadas ao ensino que contribuam para o aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Itambé, 2006, p. 21, grifo nosso).</p>
Ivatuba	264/2002	<p>Art. 45 – Ao Professor será garantida a freqüência a cursos de atualização e aperfeiçoamento profissional para os quais seja expressamente designado ou convocado pelo Departamento de Educação e Cultura, respeitando-se o período e a carga horária semanal de trabalho.</p> <p>Art. 46 – Fica estabelecido um plano de formação profissional para a Carreira do Magistério Público Municipal de Ivatuba, observando-se os princípios que norteiam esta Lei.</p> <p>§ 1º - O plano de formação de que trata o artigo deverá ser proporcionado pela Rede Municipal de Ensino de Ivatuba, levando-se em conta:</p>

		<p>I – os objetivos da atualização e aperfeiçoamento continuados;</p> <p>II- os princípios teóricos-metodológicos e orientações pedagógicas aplicáveis às diferenças áreas do conhecimento.</p> <p>§ 2º - Os programas do plano de formação de que trata o artigo deverão ser revisados anualmente de acordo com as necessidades dos servidores.</p> <p>Art. 47 – Sob proposta do Departamento de Educação e Cultura poderão ser concedidos auxílios financeiros do Poder Público Municipal a qualquer atividade em que seja reconhecido o interesse de aperfeiçoamento ou especialização, como viagens de estudos, participação em congressos, encontros, simpósios, convenções, publicações técnico-científicas, didáticos e similares para os servidores (Ivatuba, 2002, p. 11-12).</p>
Lobato	1.170/2011	<p>Art. 38. Ao servidor, integrante do Quadro do Magistério será garantida a freqüência em cursos de capacitação para os quais seja convocado pelo Executivo Municipal ou autorizado pelo Diretor do Departamento Municipal de Educação, Cultura e Esportes ou pelo Diretor da Unidade Escolar.</p> <p><b>Parágrafo único. O Departamento Municipal de Educação, Cultura e Esportes, deverá assegurar anualmente, no mínimo, 50 (cinquenta) horas de cursos de capacitação</b></p> <p>Art. 39. O Departamento Municipal de Educação, Cultura e Esportes deverá estabelecer um plano de formação profissional continuada para a Carreira do Magistério Público Municipal de Lobato, observando-se os princípios que norteiam esta Lei.</p> <p>§ 1º O plano de formação de que trata o cargo deverá ser proporcionado pelo Departamento Municipal de Educação, Cultura e Esportes, levando-se em conta:</p> <p>I - os objetivos da atualização e aperfeiçoamento continuados;</p> <p>II - os princípios teórico-metodológicos e orientações pedagógicas aplicáveis às diferentes áreas do conhecimento.</p> <p>§ 2º Os programas do plano de formação continuada de que trata o cargo deverão ser revistos anualmente de acordo com as necessidades dos servidores.</p> <p>Art. 40. Sob proposta do Departamento Municipal de Educação, Cultura e Esportes poderão ser concedidos auxílios financeiros do Poder Público Municipal a qualquer atividade em que seja reconhecido o interesse de aperfeiçoamento ou especialização, como viagens de estudos, participação em congressos, encontros, simpósios, convenções, publicações técnico-científicas, didáticas e similares para os servidores, mediante autorização do chefe do Poder Executivo Municipal (Lobato, 2011, s.p., grifo nosso).</p>
Mandaguçu	1.680/2009	<p>Art. 89 - Para que o professor possa ampliar a sua cultura profissional, <b>o Município promoverá a organização:</b></p> <p>I - de cursos de atualização e aperfeiçoamento teórico-metodológico e orientações pedagógicas aplicáveis às distintas atividades, áreas de estudos ou disciplinas com, <b>no mínimo, 80 (oitenta) horas anuais;</b></p> <p>II - de cursos de aperfeiçoamento teórico-prático em administração, supervisão de ensino, orientação educacional e de planejamento que atendam às <b>necessidades educativas do Município com, no mínimo, 80 (oitenta) horas anuais.</b></p> <p>Art. 90. Sob proposta do Departamento de Educação e Cultura, o Chefe do Poder Executivo poderá conceder auxílios financeiros para qualquer atividade em que seja reconhecido o interesse de aperfeiçoamento ou especialização, tais</p>

		<p>como viagens de estudos em grupos de professores, congressos, encontros, simpósios, convenções, publicações técnicas-científicas ou didáticas e similares.</p> <p>Art. 91. Os diplomas, certificados de aproveitamento e atestados de frequência, fornecidos pelo órgão responsável pela administração do curso, influirão como títulos nos concursos, nas reclassificações e promoções em que sejam interessados os portadores.</p> <p><b>Art. 92. É dever inerente dos profissionais da educação diligenciar pelo seu constante aperfeiçoamento profissional e cultural</b> (Mandaguaçu, 2009, s.p., grifo nosso).</p>
Marialva	1/2020	<p>Art. 41. A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização em instituições credenciadas; de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários.</p> <p><b>Art. 42. É dever inerente ao profissional da educação junto a Secretaria de Educação Municipal diligenciar o constante aperfeiçoamento profissional e cultural.</b></p> <p>Art. 43. O profissional da educação, dentro de seu dever de formação contínua e responsabilidade com a educação, deve frequentar cursos, encontros, seminários, simpósios, conferências, congressos, conselhos municipais e outros processos de aperfeiçoamento ou atualização quando designado ou convocado pelo órgão competente, preferencialmente, dentro do horário de trabalho.</p> <p>§ 1º. Os cursos de capacitação, aperfeiçoamento ou atualização serão considerados títulos para efeito de concurso público ou promoção na carreira, nos termos do Edital ou do Regulamento.</p> <p>§ 2º. Os cursos de pós-graduação "lato sensu", "stricto sensu" e de nova habilitação realizados por profissionais da Educação Municipal, somente serão considerados para fins de promoção se ministrados por instituição autorizada ou reconhecida por órgãos competentes e, quando realizadas no exterior, se forem revalidados por instituição brasileira credenciada para esse fim.</p> <p>§ 3º. O Município obriga-se a garantir a participação de todos os profissionais da educação da rede municipal de ensino em cursos e programas de aperfeiçoamento continuado.</p> <p>Art. 44. A Secretaria Municipal da Educação estabelecerá um plano de formação profissional para a carreira do magistério público municipal, observando os princípios que norteiam esta Lei e os seguintes princípios básicos:</p> <p>I- os objetivos da atualização e aperfeiçoamento continuados;</p> <p>II- os princípios teórico-metodológicos e orientações pedagógicas aplicáveis às diferentes áreas de conhecimento;</p> <p>III- as prioridades em relação à forma de qualificação e às áreas de estudo.</p> <p>§ 1º. O plano de formação profissional e continuada deverá contemplar e permitir a participação de todos os profissionais da educação interessados.</p> <p>§ 2º. Os programas do plano de formação de que trata este artigo deverão ser revistos anualmente de acordo com as necessidades dos profissionais da educação e os interesses do ensino.</p>

		<p><b>§ 3º. O plano de formação deverá oferecer 60% (sessenta por cento) da carga horária da pontuação máxima exigida na avaliação de desempenho na tabela de Aperfeiçoamento.</b></p> <p>Art. 45. A administração municipal poderá conceder auxílios financeiros do Poder Público Municipal, mediante verba orçamentária, a qualquer atividade em que seja reconhecido o interesse de aperfeiçoamento ou especialização, como viagens de estudo, participação em congressos e outros eventos, publicações técnico-científicas, didáticas e similares para os profissionais da Educação Municipal (Marialva, 2020, p. 17-18, grifo nosso).</p>
Maringá	1019/2015	<p>Art. 36 A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários, mediante:</p> <p>I - sistema de avaliação de desempenho e, por meio deste, identificação das necessidades de treinamento e desenvolvimento;</p> <p>II - elaboração e cumprimento de programas regulares de treinamento e aperfeiçoamento, preferencialmente no horário de trabalho;</p> <p>III - autorização para que o servidor participe, anualmente, de palestras, cursos ou atividades de aperfeiçoamento profissional compatíveis com a área em que atuam, a critério da Administração Pública Municipal, devendo ser observado, sempre que possível, o atendimento paritário das solicitações dos servidores de cada setor, nos termos do Estatuto do Servidor Público.</p> <p>§ 1º Os programas de treinamento e aperfeiçoamento serão executados de forma direta, pela própria Administração, ou por terceiro contratado, observada a legislação.</p> <p><b>§ 2º Os cursos regulares de qualificação profissional poderão ser realizados pelas escolas instituídas para este fim ou pelas unidades próprias dos órgãos da Administração Direta ou Indireta do Município de Maringá, autorizados pela Secretaria de Recursos Humanos.</b></p> <p>Art. 37 A qualificação profissional, como base de valorização do servidor, compreenderá um programa de formação inicial, constituído de segmentos teóricos e práticos, além de programas regulares de aperfeiçoamento e especialização, inclusive de gestão escolar.</p> <p>Art. 38 A qualificação profissional de que trata o cargo anterior será planejada, organizada e executada de acordo com a proposta político-pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Maringá, observando os princípios que norteiam esta Lei e os seguintes princípios básicos:</p> <p>I - os objetivos da atualização e aperfeiçoamento continuados;</p> <p>II - os princípios teórico-metodológicos e orientações pedagógicas aplicáveis às diferentes áreas de conhecimento;</p> <p>III - as políticas públicas para educação de qualidade;</p> <p>IV - a formação inicial, constituída pela preparação dos servidores ao exercício das atribuições dos cargos, transmitindo-lhes conhecimento, métodos, técnicas e habilidades adequadas;</p>

		<p>V - os programas regulares de treinamento e aperfeiçoamento, destinados à complementação e atualização da formação inicial, habilitando o servidor ao desempenho eficiente das atribuições inerentes ao respectivo cargo, inclusive para o exercício das funções de direção, chefia e assessoramento.</p> <p>Art. 39 O profissional da educação, dentro de seu dever de formação contínua, deve frequentar cursos, encontros, seminários, simpósios, conferências, congressos e outros processos de aperfeiçoamento ou atualização quando designado ou convocado pelo órgão competente, prioritariamente dentro do horário de trabalho.</p> <p>§ 1º Os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>, <i>stricto sensu</i> e de nova habilitação realizados por profissionais do magistério somente serão considerados para fins de promoção se ministrados por instituição devidamente autorizada pelo MEC, e, quando realizados no exterior, se forem revalidados por instituição brasileira credenciada para esse fim.</p> <p><b>§ 2º O Município obriga-se a garantir anualmente a participação a todos os profissionais pertencentes ao quadro do magistério da rede municipal de ensino de Maringá em cursos e programas de aperfeiçoamento continuado por, no mínimo, 40 horas.</b></p> <p>§ 3º Os programas do plano de formação de que trata este cargo deverão ser revistos anualmente de acordo com as necessidades dos profissionais da educação e os interesses do ensino.</p> <p>Art. 40 A critério da Administração Municipal poderão ser concedidas subvenções do Poder Público Municipal a qualquer atividade em que seja reconhecido o interesse de aperfeiçoamento do profissional do magistério, como viagens de estudo, participação em congressos e outros eventos, publicações técnico-científicas, didáticas e similares para os profissionais do magistério que atuem como assessores e/ou coordenadores pedagógicos ou formadores educacionais (Maringá, 2015, s.p., grifo nosso).</p>
Ourizona	784/2013	<p><b>Art. 77 - É dever inerente aos Profissionais da Educação diligenciar seu constante aperfeiçoamento profissional e cultural.</b></p> <p>Art. 78 - Para que os Profissionais da Educação possam ampliar sua cultura profissional, o município promoverá cursos e a organização de outros mecanismos que assegurem a consecução desse objetivo, visando atender as necessidades educativas no Ensino Municipal.</p> <p>Parágrafo Único - O município poderá oferecer bolsa-auxílio para realização de cursos ou participação em congressos, Seminários e outras atividades vinculadas ao ensino que contribuam para o aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Ourizona, 2013, p. 20, grifo nosso).</p>
Paiçandu	2.329/2014	<p>Art. 20. A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na Carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários.</p> <p><b>§ 1º O Órgão Municipal de Educação oferecerá um mínimo de 40 (quarenta) horas anuais de cursos</b>, programas de aperfeiçoamento e capacitação para todos os profissionais do magistério público municipal.</p> <p>§ 2º Os cursos de capacitação, aperfeiçoamento ou atualização, serão considerados tulos para efeito de Concurso</p>

		<p>Público ou promoção na Carreira, nos termos do Edital ou do Regulamento.</p> <p>Art. 21. A licença para qualificação profissional consiste no afastamento do Professor, do Professor de Educação Infantil, do Professor de Arte e do Professor de Educação Física de suas funções, computando o tempo do afastamento para todos os fins de direito, e será concedida para a frequência em cursos de formação e aperfeiçoamento, somente em Instituições credenciadas (Paiçandu, 2014, p. 6, grifo nosso).</p>
Presidente Castelo Branco	659/2004	<p><b>Art. 89. É dever inerente aos Profissionais da Educação diligenciar seu constante aperfeiçoamento profissional e cultural.</b></p> <p>Art. 90. Para que os Profissionais da Educação possam ampliar sua cultura profissional, o município promoverá cursos e a organização de outros mecanismos que assegurem a consecução desse objetivo, visando atender as necessidades educavas no Ensino Municipal.</p> <p>Parágrafo único. O município poderá oferecer bolsa-auxílio para realização de cursos ou participação em Congressos, Seminários e outras atividades vinculadas ao Ensino que contribuam para o aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Presidente Castelo Branco, 2004, s.p., grifo nosso).</p>
Santa Fé	1.618/2011	<p>Art. 43. O processo de Qualificação Profissional ocorrerá por iniciativa do Governo Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação, mediante convênio, ou por iniciativa do próprio professor, cabendo ao Município atender prioritariamente.</p> <p>I - Programa de Capacitação - Aplicado aos professores para apropriação de novos conhecimentos e habilidades, decorrentes de inovações científicas e tecnológicas ou de alteração da legislação, normas e procedimentos específicos ao desempenho do seu cargo ou função;</p> <p>II - Programa de Aperfeiçoamento - Aplicado aos professores com a finalidade de apropriação de conhecimentos complementares, de natureza especializada, relacionados ao exercício ou desempenho do cargo ou função, podendo constar de cursos regulares, seminários, palestras, simpósios, congressos e outros eventos similares.</p> <p><b>Parágrafo único. A Secretaria Municipal de Educação assegurará, anualmente, no mínimo, 40 (quarenta) horas de cursos de capacitação e/ou aperfeiçoamento.</b></p> <p>Art. 44. Sob proposta e regulamento próprio da Secretaria Municipal de Educação e, desde que haja recursos, poderão ser concedidos auxílios financeiros do Poder Público Municipal a qualquer atividade em que seja reconhecido o interesse de aperfeiçoamento ou especialização, como viagens de estudos, participação em congressos, encontros, simpósios, convenções, publicações técnico-científicas, didáticas e similares para os professores e educadores infantis (Santa Fé, 2011, p. 18-19, grifo nosso).</p>
São Jorge do Ivaí	7/2011	<p><b>Art. 76. É dever inerente aos Profissionais da Educação diligenciar seu constante aperfeiçoamento profissional e cultural.</b></p> <p>Art. 77. Para que os Profissionais da Educação possam ampliar sua cultura profissional, o município promoverá cursos e a organização de outros mecanismos que assegurem a consecução desse objetivo, visando atender as necessidades educavas no Ensino Municipal (São Jorge do Ivaí, 2011, s.p., grifo nosso).</p>

Sarandi	248/2010	<p>Art. 39. A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e das atividades de apoio e a progressão na carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional.</p> <p>Art. 40. É dever inerente ao profissional do magistério empenhar-se constantemente no seu aperfeiçoamento profissional e cultural.</p> <p>Art. 41. Fica por este instrumento legal, convencionado a frequência dos profissionais do magistério em cursos, encontros, seminários, simpósios, conferências, congressos e outros processos de aperfeiçoamento ou atualização, quando designados ou convidados pelo órgão competente.</p> <p>§ 1º Os cursos de capacitação, aperfeiçoamento ou atualização serão considerados tulos para efeito de concurso público ou progressão na carreira, nos termos do edital ou regulamento.</p> <p>§ 2º Os cursos de pós-graduação "lato sensu" e "stricto sensu" e de nova habilitação, para os fins previstos nesta Lei, realizados por profissionais do magistério somente serão considerados para fins de promoção, se ministrados por instituição autorizada ou reconhecida por órgãos competentes e, quando realizadas no exterior, se forem revalidados por instituição brasileira, credenciada para esse fim.</p> <p><b>Art. 42. A Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer, estabelecerá um plano de formação profissional para a carreira do magistério público municipal, observando-se os princípios que norteiam esta Lei e mais os seguintes princípios básicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I - os objetivos da atualização e aperfeiçoamento continuados;</li> <li>II - os princípios teórico-metodológicos e orientações pedagógicas aplicáveis às diferentes áreas de conhecimento;</li> <li>III - as prioridades em relação à forma de qualificação e às áreas de estudo;</li> </ul> <p>Parágrafo único. Os programas do plano de capacitação profissional de que trata este cargo deverão ser atualizados anualmente de acordo com levantamento de necessidades dos profissionais da Educação e os interesses do ensino (Sarandi, 2010, s.p., grifo nosso).</p>
---------	----------	--

**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir das leis complementares dos municípios sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério (2024).