

Jahnel Frederick

**Formação Inicial,
Continuada e suas
Precariedades dos
Professores**



AYA EDITORA

2025

Formação Inicial, Continuada e suas Precariedades dos Professores

Jahnel Frederick

Formação Inicial, Continuada e suas Precariedades dos Professores

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Autor

Prof.º Ms. Jahnel Frederich

Capa

AYA Editora©

Revisão

O Autor

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zamar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)

Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães (CIESA)
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.ª Ma. Denise Pereira (FASU)
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.º Dr. Gilberto Sousa Silva (FAESF)
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora de Souza Ruiz (UNIDA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch (FASF)
Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail (CESCAGE)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares (UFPI)
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tássia Patrícia Silva do Nascimento (UEA)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

© 2025 - **AYA Editora**. O conteúdo deste livro foi enviado pelo autor para publicação em acesso aberto, sob os termos da Licença Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Esta obra, incluindo textos, imagens, análises e opiniões nela contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva do autor, que assume total responsabilidade pelo conteúdo apresentado. As interpretações e posicionamentos expressos neste livro representam exclusivamente as opiniões do autor, não refletindo, necessariamente, a visão da editora, de seus conselhos editoriais ou de instituições citadas. A AYA Editora atuou de forma estritamente técnica, prestando serviços de diagramação, produção e registro, sem interferência editorial sobre o conteúdo. Esta publicação é fruto de pesquisa e reflexão acadêmica, elaborada com base em fontes históricas, dados públicos e liberdade de expressão intelectual garantida pela Constituição Federal (art. 5º, incisos IV, IX e XIV). Personagens históricos, autoridades, entidades e figuras públicas eventualmente mencionadas são citados com base em registros oficiais e noticiosos, sem intenção de ofensa, injúria ou difamação. Reforça-se que quaisquer dúvidas, críticas ou questionamentos decorrentes do conteúdo devem ser encaminhados exclusivamente ao autor da obra.

F8522 Frederich, Jahnel

Formação inicial, continuada e suas precariedades dos professores [recurso eletrônico]. / Jahnel Frederich. -- Ponta Grossa: Aya, 2025. 59 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-866-3

DOI: 10.47573/aya.5379.1.417

1. Educação. 2. Formação de professores. I. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

COMO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REFLETE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?	11
INTRODUÇÃO	13
A FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA.....	16
CONSIDERAÇÕES FINAIS	20
REFERENCIAS.....	21
 COMO AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS DIRECIONAM AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA?.....	24
INTRODUÇÃO	26
HISTÓRICO-CRÍTICO	27
FORMAÇÃO CONTINUADA	28
PRÁTICA DOCENTE DENTRO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	35
 PROFESSORES E SUAS PRECARIIDADES	38
INTRODUÇÃO	40
HISTÓRIA CRÍTICA	41
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS.....	50
 SOBRE O AUTOR	53
 ÍNDICE REMISSIVO	54

AGRADECIMENTO

Aos professores que já compartilham comigo esta jornada, minha eterna gratidão. Cada um de vocês, com sua dedicação e paixão, contribuiu para o meu crescimento e aprendizado. Seja com um gesto de apoio, uma palavra de incentivo ou uma lição inesquecível, vocês deixaram marcas profundas em minha trajetória.

Àqueles com quem ainda terei o privilégio de trabalhar, estou ansioso para aprender e crescer ao seu lado. Que possamos, juntos, construir um ambiente de aprendizado enriquecedor e transformador. Como bem disse o educador Paulo Freire:

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Esta frase reflete a essência de nossa jornada compartilhada, onde o aprendizado é mútuo e contínuo.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao **Núcleo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo (NUPECAMP)**, espaço de resistência e construção coletiva do conhecimento, que valoriza as lutas, os saberes e as especificidades das populações do campo. À equipe de pesquisadores e educadores que, com compromisso e dedicação, buscam articular a educação à soberania alimentar, à valorização do trabalho agrícola familiar e à emancipação social dos trabalhadores rurais. Este estudo é fruto das reflexões e das contribuições incansáveis de todos que integram o NUPECAMP, cujas ações têm fortalecido a luta por uma educação crítica, humanizadora e alinhada às reais necessidades do campo brasileiro.

“Antes de tudo, o professor tem que conhecer qual é sua área do conhecimento. Se ele é um professor de história, geografia ou matemática, ele tem que conhecer a matéria profundamente. Mas só esse conhecimento não é suficiente para ele. Então é necessário o conhecimento que possibilita a maneira pela qual esse professor vai transformar o seu conhecimento em um conhecimento do outro. E, finalmente, existe um conhecimento que só a cultura escolar oferece, aquele conhecimento que o Antônio Novoa vai chamar de conhecimento profissional docente, é o conhecimento do que ele aprendeu ao longo da sua trajetória como professor.”

Segundo Carlota Boto, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

COMO A
FORMAÇÃO
INICIAL DE
PROFESSORES:
REFLETE NAS
PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS?

Resumo: Este estudo investiga como a formação inicial de professores reflete as transformações recentes na educação básica brasileira e suas implicações na prática pedagógica. A pesquisa, de caráter qualitativo e baseada em análise bibliográfica de natureza exploratória, tem como base teórica os trabalhos de Jahnel (2024) discute o impacto do Novo Ensino Médio noturno e as tentativas institucionais de controle da prática docente, enquanto Gatti (2014) analisa as licenciaturas como fundamento da formação inicial de professores, entre outros. Os resultados indicam que a padronização curricular e as políticas de controle influenciam a autonomia docente e a aplicação de práticas pedagógicas contextualizadas. Além disso, evidenciam-se a desconexão entre a formação inicial oferecida pelas licenciaturas e as demandas práticas da sala de aula, agravada por reformas educacionais que priorizam competências técnicas em detrimento de uma visão crítica e humanista. Conclui-se que é urgente repensar os programas de formação docente iniciais para que promovam o desenvolvimento integral do professor, favorecendo práticas pedagógicas que dialoguem com as necessidades dos estudantes e da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: formação; controle; prática pedagógica.

Abstract: This study investigates how initial teacher training reflects recent transformations in Brazilian basic education and their implications for pedagogical practice. The research, qualitative in nature and based on bibliographical analysis of an exploratory nature, has as its theoretical basis the work of Jahnel (2024) who discusses the impact of the New Night High School and institutional attempts to control teaching practice, while Gatti (2014) analyzes degrees as the basis of initial teacher training. The results indicate that curricular standardization and control policies influence teaching autonomy and the application of contextualized pedagogical practices. Furthermore, the disconnect between the initial training offered by degrees and the practical demand of the classroom is evident, aggravated by educational reforms that prioritize technical skills to the detriment of a critical and humanistic vision. It is concluded that it is urgent to rethink initial teacher training programs so that they promote the integral development of teachers, favoring pedagogical practices that dialogue with the needs of students and contemporary society.

Keywords: training; control; pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

O Brasil, historicamente marcado por um processo de escolarização tardio, enfrentou durante décadas a exclusão de amplas parcelas da população do acesso à educação básica. Esse cenário contribuiu para a subvalorização de aspectos didático-pedagógicos essenciais ao desempenho docente junto a crianças e jovens, prejudicando a qualidade do ensino. No entanto, os professores possuem um papel central na construção de uma sociedade voltada ao bem-estar coletivo, conferindo uma responsabilidade significativa às instituições responsáveis por sua formação.

A formação inicial de professores, bem como a construção de carreiras mais atrativas para esses profissionais, tem se consolidado como preocupações globais. No Brasil, contudo, a formação inicial ainda carece de uma política nacional robusta que alinhe os currículos às reais demandas do ensino e às especificidades locais. Apesar das resoluções implementadas pelo Conselho Nacional de Educação desde os anos dois mil, essas iniciativas têm se mostrado insuficientes para promover uma revisão estrutural e dinâmica do processo formativo.

Nesse contexto, o desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um marco normativo que visa organizar e definir as aprendizagens essenciais para os alunos da Educação Básica, conforme preconizado pelo Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC, alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais, busca assegurar os direitos de aprendizagem e promover a formação humana integral, orientada por princípios éticos, políticos e estéticos. Além disso, o documento serve como referência nacional para a formulação de currículos, alinhando políticas e ações relacionadas à formação de professores, à avaliação educacional, à elaboração de conteúdos pedagógicos e à oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

No entanto, a implementação da BNCC e as reformas educacionais recentes têm revelado situações problemáticas. Um exemplo é a Medida Provisória 746/17, que alterou a estrutura do ensino médio, propondo ajustes às dinâmicas do mercado neoliberal. Ao desobrigar disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes, e permitir que o ensino profissionalizante seja ministrado por indivíduos sem a devida qualificação, a MP prioriza a formação de mão de obra básica em detrimento de uma formação cidadã integral e de qualidade.

Essa mudança não apenas aprofunda as desigualdades no acesso ao ensino superior, mas também enfraquece o ensino público, comprometendo o papel da educação como um direito social e um instrumento para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Com base nesse cenário, é fundamental questionar: **Como a formação inicial de professores, reflete essas transformações e quais são suas implicações na prática pedagógica?**

A resposta a essa pergunta exige um olhar crítico sobre as políticas educacionais vigentes e seus impactos na prática pedagógica e na construção de uma educação de qualidade para todos. Essa mudança prioriza a formação de mão de obra básica, em detrimento de uma formação cidadã integral e de qualidade, contribuindo para o aumento das desigualdades no acesso ao ensino superior e para o enfraquecimento do ensino público (Silva; Scheibe, 2017).

A Lei 13.415/2017 trouxe como novidade a possibilidade de contratação de profissionais com notório saber, especialmente direcionada ao ensino médio com itinerários voltados à educação técnica e profissional. Essa medida busca fortalecer a qualidade do corpo docente ao incluir profissionais experientes em atividades e habilidades operacionais específicas, consideradas mais adequadas às necessidades dessas áreas instruções dos sistemas de ensino (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 42).

A opinião dos professores sobre a BNCC destaca o controle institucional e seu impacto no desenvolvimento profissional e na educação. Muitos docentes sentem-se obrigados a seguir diretrizes normativas, evidenciando a influência das instituições sobre seu trabalho. Essa situação reflete uma possível alienação dos professores, submetidos a estruturas de poder distantes de suas necessidades. Além disso, a constante exigência de atualização profissional demonstra como a educação é moldada por pressões externas, frequentemente vinculadas a interesses políticos e econômicos (Jahnel, 2024).

As políticas educacionais, alinhadas a contextos governamentais, promovem mudanças na formação inicial e continuada, além da implementação de leis e diretrizes curriculares. As avaliações em larga escala, igualmente relevantes, devem ser discutidas no nível local para evitar a adoção acrítica de normas externas. A reforma do ensino médio estimula parcerias com instituições externas, o que pode gerar privatização ou práticas pedagógicas guiadas por interesses empresariais. Nesse cenário, destaca-se a demanda

por professores qualificados, embora pouco se mencione sobre condições de trabalho e remuneração adequadas.¹

Acácia Zeneida Kuenzer (2007) critica as reformas educacionais que priorizam competências práticas em detrimento do conhecimento científico, limitando o acesso dos estudantes, especialmente os mais vulneráveis, a uma formação abrangente. As contradições entre legislação e prática decorrem de fatores como recursos insuficientes, infraestrutura precária e formação inadequada de professores. Essas lacunas reforçam a necessidade de políticas que promovam uma educação mais inclusiva e coerente com a realidade escolar. A educação é um processo moldado pela história, e as práticas pedagógicas devem refletir essas particularidades, já que as ações humanas impactam diretamente suas transformações. Por isso, é essencial que as práticas educacionais planejem e organizem os processos de aprendizagem, assegurando o ensino de conteúdos e atividades relevantes para promover qualidade durante as etapas de formação dos alunos (Jahnel, 2024). Logo, Gatti (2014, p.37) traz esta passagem, de Dourado (2008), veja:

Dourado (2008) lembra que é preciso que a centralidade do projeto político-pedagógico seja estabelecida e atenção maior seja dada às condições efetivas de ensino-aprendizagem nesses cursos, de forma a romper com a prioridade conferida ao aparato tecnológico e ao seu uso, subsumidos como responsáveis diretos pela qualidade do ensino ofertada ou pela sua falta, o que é um falso conceito.

A crítica à homogeneização cultural e a lógica eurocêntrica que orienta os currículos escolares, propondo a desconstrução dessas bases para incluir múltiplas perspectivas culturais. Essa abordagem busca romper fronteiras, integrando saberes diversos e questionando relações de poder assimétricas entre culturas. Além disso, ela ressalta a necessidade de desmascarar injustiças e criticar práticas opressivas, destacando que a riqueza cultural está em sua diversidade e nas interações entre diferentes tradições. A escola e a formação docente devem capacitar os estudantes para compreender e reinterpretar a linguagem em contextos variados, promovendo uma visão crítica e humanista (Said, 2007).

1 Esse desafio não pode ser enfrentado apenas por meio de decretos e normas. A formação inicial de professores exige ações em políticas educacionais que sejam mais coerentes e integradas. Para isso, é fundamental que gestores e legisladores tomem decisões embasadas em pesquisas, considerando uma perspectiva ampla que contemple os contextos educacional e social. Além disso, esse processo depende das possibilidades criativas tanto das instituições quanto das pessoas envolvidas na formação docente.

O conhecimento é dinâmico e em constante transformação, e cabe ao educador transmitir essa ideia aos estudantes, para que compreendam os avanços da ciência e se sintam motivados a contribuir para seu progresso. Durante o processo educativo, as metas iniciais são apenas diretrizes, pois é na prática que o professor, junto aos alunos, ajusta e redefine objetivos, adotando abordagens flexíveis que considerem a riqueza da realidade (Castanho, 1991).

A teoria curricular proposta visa recuperar os vínculos entre o conhecimento, o indivíduo e a sociedade, promovendo um entendimento crítico e humanista. Essa abordagem rejeita modelos baseados em padrões empresariais, como testes padronizados, e enfatiza a formação docente autorreflexiva e interdisciplinar. Compreender o currículo envolve interpretar as conexões entre disciplinas, história, cultura e vida cotidiana, capacitando professores a planejar coletivamente, agir com ética e desenvolver práticas educacionais significativas (Pacheco; Mendes; Sousa, 2018).

A FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA

Bem como para o ensino introdutório de matemática, ciências naturais e humanas, apresenta sérias fragilidades, assim como a preparação de professores para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Nos cursos de licenciatura, há uma evidente carência de abordagem sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, além de pouco ou nenhum espaço dedicado às suas culturas e motivações. Os fundamentos educacionais contemplados nos currículos, em geral, limitam-se a proposições amplas e genéricas, insuficientes para garantir uma base sólida de formação. Observa-se um desalinhamento significativo entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular efetivamente implementada, marcada pela falta de integração que possibilite o desenvolvimento de um perfil profissional adequado para a atuação na educação básica. É importante notar que os dados de estudos nacionais sobre os currículos e ementas das disciplinas incluem, de forma proporcional, tanto instituições públicas quanto privadas (Gatti, 2014, p. 39).

Seria ideal que a formação de professores tomasse como referência o campo de trabalho real desses profissionais, não como uma limitação, mas como uma fonte concreta de inspiração. Silva Júnior (2010, p. 7), ao examinar práticas formativas docentes, destaca que os modelos clássicos

de preparação individual para o trabalho têm demonstrado pouca eficácia. A visão tradicional de formação inicial, tratada como um processo teórico e desvinculado das experiências práticas e dos conhecimentos adquiridos no exercício da profissão, mostra-se incapaz de atender às demandas de reconversão profissional impostas pela contemporaneidade. A formação inicial de professores precisa ir além da formação acadêmica, exigindo uma mobilização contínua dos saberes construídos nas situações práticas de trabalho, que servem como subsídios tanto para a formação quanto para novas experiências profissionais. No entanto, o modelo tradicional de formação inicial frequentemente ignora as vivências do exercício docente e dos próprios sujeitos, quando sua função deveria ser justamente a de orientar a construção dessas experiências desejáveis (Gatti, 2014, p. 39). Como afirma Silva Júnior (2010, p. 6), “os contextos de trabalho se legitimam como ambientes formativos, pelo reconhecimento de seu valor educativo”.

Os cursos de licenciatura mostram-se quase imunes à construção de abordagens específicas voltadas para a formação de professores, com a educação e seus aspectos fundamentais como eixo central do currículo. Entretanto, o problema central é que esses cursos oferecem apenas uma formação pedagógica superficial, incapaz de preparar adequadamente profissionais para atuar nas escolas diante dos desafios contemporâneos. Além disso, observa-se uma diminuição significativa da carga horária útil dedicada aos processos formativos essenciais — incluindo conteúdos teóricos, práticos, fundamentos e metodologias —, substituída por atividades descritas de maneira vaga nos currículos, como atividades culturais e estudos independentes (Gatti, 2014, p. 39).

Considerando que esses alunos não são indivíduos abstratos, mas pessoas inseridas em contextos sociais cada vez mais complexos, o trabalho dos professores exige uma compreensão mais aprofundada sobre os próprios alunos e sobre a instituição escolar. Para isso, é necessário que a formação docente capacite os profissionais a lidarem com as condições reais de aprendizagem nas salas de aula. As pesquisas mencionadas destacam uma clara deficiência na formação oferecida pelas licenciaturas para o desenvolvimento desse tipo de trabalho (Gatti, 2014, p. 40).

Tardif (2007) aponta que a prática docente vai além da simples transmissão de conhecimento, envolvendo a inter-relação entre diferentes saberes, como as disciplinas, o currículo e as experiências dos professores. Ele destaca a importância dessa abordagem na formação docente, ressaltando

que a educação contribui para a construção de uma base humanizada, com foco na aprendizagem e em um processo democrático enriquecido por conceitos e valores específicos.

As dificuldades para implementar um planejamento escolar eficaz, como a falta de tempo, formação inadequada e rotatividade de professores, ainda impactam negativamente a qualidade do ensino. Nadal (2016) destaca a prática pedagógica como um processo complexo, que envolve aspectos intencionais e políticos, exigindo superar desafios como a desvalorização da profissão docente e as políticas educacionais tecnicistas. A qualidade do ensino também depende de uma prática pedagógica reflexiva, onde os professores se veem como sujeitos capazes de gerar conhecimento e agir de forma crítica e engajada (Nadal, 2016, p. 34).

Souza (2016) afirma que a prática pedagógica, entendida como processo de trabalho, pode seguir uma lógica de formação humana ou de deformação do ser humano, dependendo do projeto político e social que a orienta. O ambiente escolar e a cultura institucional são fundamentais para a prática pedagógica, sendo essencial que se valorize a diversidade, a participação estudantil e o respeito mútuo para criar um espaço de aprendizado efetivo. Além disso, a formação dos professores, especialmente quando voltada para uma transformação social com intencionalidade político-pedagógica (Souza, 2016, p. 52-64).

As evidências mostram a precarização da formação inicial, evidenciando sua desconexão com o desenvolvimento profissional e a valorização do docente. Quando a formação inicial adota uma abordagem padronizada e transmissiva, ela desvia do verdadeiro propósito de incentivar estudo e reflexão por parte dos professores. Além disso, o neoliberalismo tem impactado negativamente a formação docente, promovendo uma visão focada em **produtividade e competitividade** que limita a formação a pacotes de treinamento desconectados da realidade escolar. Esse modelo fragiliza a formação profissional ao priorizar as necessidades do mercado de trabalho e a avaliação padronizada.

A precarização se intensifica com a flexibilidade das estratégias de ensino, que se tornam uma ferramenta de dominação, desvalorizando a verdadeira essência do desenvolvimento profissional. Logo, sem a formação inicial adequada, tem como distorções em meio a formação continuada veja o caso: A formação continuada dos professores na rede estadual do Paraná

reflete um modelo educacional fortemente influenciado pelos princípios neoliberais, focando na formação de um sujeito empresarial. Este modelo subordina a prática escolar a uma visão utilitarista, que limita a autonomia pedagógica e restringe o desenvolvimento intelectual dos alunos a objetivos pragmáticos. A avaliação do sucesso educacional passa a ser definida por resultados numéricos, como o IDEB, em vez de considerar uma formação integral e crítica. O enfoque gerencialista e pragmático da formação docente impede a promoção do pensamento crítico e a emancipação intelectual dos estudantes, que são essenciais para uma educação transformadora (Bourdieu, 1998, p. 44, 123 e 125; Araújo; Brzezinski; Sá, 2020, p. 3; Silva, 2020, p. 115).

A construção de um currículo não deve ser vista apenas como um processo técnico ou neutro. Como destaca Silva (1999), as discussões sobre o currículo refletem as tensões sociais sobre quais conhecimentos são válidos e que tipo de sujeitos queremos formar. O currículo é uma resposta a um plano formativo que seleciona a cultura a ser ensinada, refletindo um ideal ou legitimidade em determinado momento histórico. No caso da SEED/PR, observa-se uma estreita relação entre o processo de elaboração dos documentos e o currículo final, que visa controlar o trabalho docente. O papel do professor é reduzido a executor de metodologias, com foco em estratégias de ensino que, embora pareçam centradas na aprendizagem, na prática funcionam como mecanismos de controle. (Assis; Neta, 2015, p. 7).

O PNEM impõe que a coordenação pedagógica seja a responsável legal pelo desempenho dos professores, com a obrigação de melhorá-lo. Essa sobrecarga de responsabilidades, aliada à falta de uma formação adequada, cria um ambiente hostil para os professores, que são pressionados de maneira excessiva e acabam sendo responsabilizados por dificuldades na implementação de técnicas de ensino, sem o devido suporte ou preparação (Jahnel, 2024).

A implementação de plataformas no Paraná envolve investimentos substanciais em recursos digitais por meio de contratos, o que resulta na padronização e em avaliações controladas. Essa estratégia compromete a autonomia dos professores e enfraquece os aspectos científicos e pedagógicos da formação. Além disso, a Reforma do Ensino e o uso dessas plataformas ampliam o controle sobre o trabalho docente, os currículos e intensificam a vigilância tecnológica (Barbosa, Alves, 2023, p. 4).

Nos textos *Educação como Prática Libertadora* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1970), Paulo Freire traz à tona as influências filosóficas, sociológicas e políticas da educação, e destaca que a prática pedagógica deve ser entendida como um ato histórico, social e político. Portanto, é essencial que as formações de professores, tanto iniciais quanto continuadas, estejam em sintonia com esses princípios, oferecendo aos educadores ferramentas para pensar criticamente sobre a realidade social e política e, assim, promover uma educação emancipatória. A prática pedagógica precisa ser libertadora e engajada na transformação social, de forma a capacitar os docentes a refletirem e agirem sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores no Brasil reflete uma profunda crise estruturante, marcada pela desconexão entre os ideais previstos no Plano Nacional de Educação (PNE) e a realidade enfrentada no chão da escola. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tenha sido apresentada como um instrumento de alinhamento curricular, ela aprofunda desigualdades, enfraquece o ensino público e legitima práticas pedagógicas guiadas por interesses empresariais. Essa lógica, baseada em padrões produtivistas e mercadológicos, reduz a educação a um processo técnico e utilitário, ignorando sua essência humanizadora e crítica.

O modelo tradicional de formação inicial perpetua a desvalorização docente, negligenciando as vivências e experiências dos professores e impondo-lhes um controle institucional que sufoca sua autonomia e criatividade. Ao priorizar produtividade e competitividade, o sistema educacional desconsidera as abordagens específicas e culturais necessárias para formar profissionais capazes de atuar com eficácia e sensibilidade na educação básica. Soma-se a isso a reforma do ensino médio, que, ao estimular parcerias com instituições externas e flexibilizar critérios de qualificação docente, contribui para a privatização da educação e a precarização da profissão.

Os cursos de licenciatura frequentemente falham em integrar projetos pedagógicos sólidos com a realidade das escolas, oferecendo uma formação inadequada que aliena os professores de sua função como agentes transformadores. Essa lacuna formativa os condena a ocupar papéis que não condizem com sua qualificação, submetendo-os a um sistema que

desumaniza seu trabalho e os isola, provocando sentimento de culpa, estigma e invisibilidade.

Diante desse cenário, é urgente desconstruir essas bases para incluir múltiplas perspectivas culturais, fomentar a formação crítica e resgatar a educação como um processo de emancipação humana. Como já alertava **Paulo Freire, educar é um ato político**. Sem uma reformulação profunda das políticas de formação docente e sem a valorização da educação como um direito e não como mercadoria, continuaremos perpetuando um sistema que serve ao mercado, mas trai a sociedade.

REFERENCIAS

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. de. **Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências**. Revista de Educação Pública, v. 29, 2020.

ASSIS, S. M. de; NETA, O. M. de M. **Práticas pedagógicas e currículo no Ensino Médio integrado à educação profissional**. Colóquio Nacional - A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2015.

BARBOSA, R. P.; ALVES, N. **A Reforma do Ensino Médio e a plataforma da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos**. Revista ecurriculum, v. 21, p. e61619-e61619, 2023.

BOURDIEU, P. **Contrafogos 1: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Zahar, 1998.

BRASIL. **Lei 13.415/17. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 9 set. 2024.

CASTANHO, M. E. L. M. **Os objetivos da educação**. In: VEIGA, I. P. A. Repensando a didática. 6. ed. Campinas/SP: Papirus, 1991.

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** Revista USP, n. 100, p. 33-46, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, v. 199, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Editora Paz e Terra, 2014.

JAHNEL, F. **O novo ensino médio noturno: tentativas institucionais de controle da prática pedagógica.** Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2024.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. **Flexibilizar para quê.** Meias verdades da, 2017.

KUENZER, A. Z. **Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?** Trabalho, Educação e Saúde, v. 5, p. 491-508, 2007.

NADAL, B. G. Prática pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação. In: SILVA, Maria Cristina Borges da. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores.** Curitiba: UTP, p. 15-37, 2016.

PAULO, F. **Educação como prática da liberdade.** Editora Paz e Terra LTDA, v. 199, 1967.

PACHECO, J. A.; MENDES, G. M. L.; SOUSA, J. R. F. de. **O conhecimento escolar em tempos de uma pluralidade de saberes e novas formas de aprendizagem.** Educação Unisinos, v. 22, n. 4, p. 268-277, 2018.

SAID, E. W. **Humanismo e crítica democrática.** Editora Companhia das Letras, 2007.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas.** Educação Unisinos, v. 14, p. 17-26, 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/148>. Acesso em: ago. 2020.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. **Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil.** Retratos da Escola, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo, v. 2, p. 53-60, 1999.

SOUZA, M. A. de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: UTP, p. 38-65, 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Saberes docentes e formação profissional**. 2002. Javascript: void (0), v. 17, 2007.

COMO AS
MUDANÇAS
EDUCACIONAIS
DIRECIONAM
AS FORMAÇÕES
CONTINUADAS
NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA?

Resumo: Este estudo, fundamentado na perspectiva histórico-crítica, analisa as contribuições do Programa Nacional de Formação para o Ensino Médio (PNFEM) para a formação continuada de professores e suas implicações nas práticas pedagógicas. A pesquisa, de abordagem qualitativa e baseada em análise bibliográfica de natureza exploratória, investiga como as mudanças nas políticas educacionais, por meio da elaboração de normas, regulamentos e processos de formação, impactam o trabalho docente e o ensino no contexto do ensino médio. Considerando a educação como um fenômeno histórico e socialmente construído, argumenta-se que as práticas pedagógicas precisam reconhecer suas especificidades e raízes históricas, uma vez que são influenciadas diretamente pelas ações humanas e pelas transformações nas políticas públicas. A análise é enriquecida por referências teóricas de autores como Gatti (2014), que aborda a formação inicial de professores para a educação básica, e Lima Filho (2022), que discute a formação continuada no âmbito do ensino médio. Os resultados evidenciam que o PNFEM desempenhou um papel relevante na capacitação de docentes, promovendo reflexões sobre a prática pedagógica e buscando alinhá-la às demandas contemporâneas. No entanto, o estudo também aponta desafios relacionados à implementação dessas políticas, como a necessidade de maior articulação entre formação e prática, além de um planejamento que considere as especificidades locais e as condições concretas do trabalho docente.

Palavras-chave: formação continuada; mudanças educacionais; prática pedagógica; trabalho docente.

Abstract: This study, based on a historical-critical perspective, analyzes the contributions of the National High School Training Program (PNFEM) to the continuing education of teachers and its implications for pedagogical practices. The research, with a qualitative approach and based on exploratory bibliographical analysis, investigates how changes in educational policies, through the development of standards, regulations, and training processes, impact teaching work and teaching in the context of high school. Considering education as a historical and socially constructed phenomenon, it is argued that pedagogical practices need to recognize their specificities and historical roots, since they are directly influenced by human actions and transformations in public policies. The analysis is enriched by theoretical references from authors such as Gatti (2014), who addresses the initial training of teachers for basic education, and Lima Filho (2022), who discusses continuing education

in the context of high school. The results show that the PNFEM played a relevant role in teacher training, promoting reflections on pedagogical practice and seeking to align it with contemporary demands. However, the study also points out challenges related to the implementation of these policies, such as the need for greater coordination between training and practice, in addition to planning that considers local specificities and the concrete conditions of teaching work.

Keywords: continuing education; educational changes; pedagogical practice; teaching work.

INTRODUÇÃO

As mudanças educacionais nas últimas décadas têm gerado impactos significativos nas formações continuadas de professores e nas práticas pedagógicas adotadas nas escolas básicas e públicas. Essas formações, ao longo do tempo, buscaram responder às necessidades práticas dos docentes e às demandas contemporâneas, incluindo a integração de tecnologias digitais, a adaptação às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as transformações promovidas pela Reforma do Ensino Médio. Além disso, tais mudanças trouxeram novos desafios para as relações interpessoais e metodologias escolares, refletindo as condições concretas do trabalho docente e sua complexidade (Moura, Moura, 2022, p. 154-157).

Diante desse cenário, surge a necessidade de investigar como as mudanças educacionais direcionam as formações continuadas e influenciam as práticas pedagógicas. Essa questão se torna ainda mais relevante ao se considerar o papel das políticas públicas e dos programas de formação na construção de práticas docentes que equilibrem as exigências curriculares com a valorização da autonomia dos professores e o fortalecimento do desenvolvimento humano. Assim, este estudo busca compreender os desdobramentos dessas transformações para o cotidiano escolar, refletindo sobre suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

As transformações no cenário educacional contemporâneo têm provocado reflexões sobre como as políticas públicas e as demandas sociais influenciam a capacitação docente e moldam o cotidiano escolar. Nesse contexto, surge a questão central: **Como as mudanças educacionais direcionam as formações continuadas na prática pedagógica?**

HISTÓRICO-CRÍTICO

A discussão sobre o caráter, objetivos, finalidades, conteúdos e formas de organização do Ensino Médio, bem como sua articulação com o mundo do trabalho, a educação profissional e o ensino superior, ganhou força durante os embates pela redemocratização do Brasil, especialmente na década de 1980. Esse debate teve momentos marcantes na Assembleia Nacional Constituinte, na promulgação da Constituição Federal de 1988 e na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), consolidada em 1996. No entanto, com a ascensão das políticas neoliberais na década de 1990, sucessivas propostas, instrumentos legais e programas educacionais passaram a incidir sobre essa temática, frequentemente em direções conflitantes, fruto das disputas de forças presentes no campo político e educacional.

Nesse período, destacaram-se o Decreto nº 2.208/1997 e os parâmetros curriculares nacionais do final da década de 1990, que, embora tivessem vigência legal até 2012, permaneceram como prática em muitas escolas até os dias atuais. Em seguida, vieram o Decreto nº 5.154/2004 e o Decreto nº 5.840/2006, que reforçaram a integração entre educação básica e formação técnica. Aprovadas em 2012, as novas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio buscavam aprofundar o conhecimento e sua aplicação nas escolas, sendo o PNFEM (Programa Nacional de Formação para o Ensino Médio), lançado em 2013, uma das principais iniciativas nesse sentido. No entanto, as ações do PNFEM foram interrompidas após apenas duas de suas três etapas planejadas, devido à reorientação das políticas educacionais em consequência do impeachment da presidenta Dilma Rousseff e da ascensão do governo de Michel Temer. Sob esse novo contexto político, ocorreu uma mudança drástica nas orientações para o Ensino Médio. O PNFEM foi descontinuado, e uma nova reforma foi aprovada com a Lei nº 13.415/2017. Essa reforma trouxe mudanças profundas, como a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE nº 3/2018) e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Resolução CNE nº 4/2018), transformando radicalmente a estrutura e os objetivos dessa etapa de ensino (Lima Filho, 2022, p. 117).

Com as mudanças propostas pela Medida Provisória nº 746/2017, percebe-se uma tentativa clara de alinhar o Ensino Médio às demandas

neoliberais do mercado. Entre as alterações, destacam-se a desobrigação de disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes e a introdução do ensino técnico profissionalizante, muitas vezes conduzido por pessoas sem formação adequada. Essa abordagem reduz a ênfase na formação integral de cidadãos e prioriza a capacitação de mão de obra básica, aprofundando as desigualdades educacionais e comprometendo a qualidade do ensino público, especialmente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior (Silva; Scheibe, 2017).

Outro ponto controverso introduzido pela Lei nº 13.415/2017 é a permissão para a contratação de profissionais com **notório saber**, especialmente para os itinerários de educação técnica e profissional. Embora essa medida tenha sido apresentada como uma estratégia para aprimorar o quadro docente e oferecer formação prática mais qualificada, ela levanta preocupações sobre a desvalorização do magistério e a precarização do trabalho docente, uma vez que privilegia habilidades operacionais em detrimento de uma formação pedagógica consistente e crítica.

Dessa forma, as sucessivas mudanças no Ensino Médio refletem uma agenda que prioriza a lógica do mercado em vez da formação integral e cidadã, desconsiderando as necessidades de uma educação pública inclusiva, democrática e de qualidade. Esse cenário agrava a fragmentação curricular e enfraquece o papel transformador da escola, comprometendo o direito à educação como um bem público e essencial para a construção de uma sociedade mais justa (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 42).

FORMAÇÃO CONTINUADA

A análise das percepções dos professores sobre a BNCC expõe o controle institucional que orienta seu trabalho e formação, sugerindo que as políticas educacionais desempenham um papel regulador. Contudo, essa obediência pode ser vista como alienação, já que os professores são submetidos a interesses que nem sempre atendem às suas necessidades. A necessidade contínua de atualização revela a influência de agendas externas, que muitas vezes priorizam pressões políticas e econômicas em detrimento de uma formação docente mais autônoma (Jahnel, 2024).

Mudanças nas políticas educacionais resultam na elaboração de normas, regulamentos e processos de formação de professores, que precisam

ser analisados criticamente no âmbito local para evitar imposições externas. A nova estrutura do ensino médio favorece colaborações com instituições externas, que, embora potencialmente enriquecedoras, que introduzem lógicas empresariais na educação. A formação de professores enfrenta desafios relacionados à capacitação para a BNCC, enquanto questões como condições de trabalho e políticas salariais permanecem negligenciadas.

A formação continuada de professores do Ensino Médio, promovida pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), buscou alinhar práticas e concepções pedagógicas às Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2012), considerando os desafios específicos do ensino médio no Brasil e o contexto político e social em que está inserida. Iniciativas como o PNFEM e o programa 'Chão da Escola' evidenciaram a importância de formações continuadas que fomentem o diálogo, a troca de experiências e a relação entre teoria e prática, fortalecendo a construção de comunidades de aprendizagem e reflexões coletivas sobre a prática docente. Essas ações, essenciais em um cenário educacional desafiador, foram estruturadas por meio de modalidades como seminários, conferências, oficinas e cursos, avaliadas quanto ao impacto gerado¹.

As políticas educacionais, especialmente as de caráter social, são marcadas por disputas, contradições e interesses divergentes que refletem o papel do Estado como mediador das relações de produção e das tensões da sociedade civil (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011). Assim, a análise do PNFEM deve levar em conta tanto os condicionantes históricos e sociais quanto as disputas em torno de sua concepção, financiamento e implementação nas esferas pública e privada.

O debate sobre o ensino médio e a educação profissional no Brasil é antigo e gera intensos conflitos teóricos e práticos. Essas tensões envolvem diferentes atores, como pesquisadores, educadores, gestores, legisladores, movimentos sociais e setores empresariais. No centro das discussões, estão os objetivos e finalidades atribuídos ao ensino médio, que oscilam entre a formação geral propedêutica e a formação profissional específica.

Além disso, as controvérsias se estendem aos conteúdos curriculares

¹ Os seminários tiveram resultados amplamente positivos, enquanto as oficinas, apesar de boa participação, apresentaram menor aprovação em níveis mais altos. Os cursos, por sua vez, realizados diretamente nas escolas, destacaram-se pela alta adesão (94,6%) e avaliações predominantemente médias ou altas, demonstrando maior impacto no desenvolvimento profissional dos professores (Moura, Moura, 2022, p. 154-157). Essa abordagem reforça a relevância de formações que, além de integrarem teoria e prática, considerem as necessidades concretas do contexto escolar, promovendo mudanças efetivas no ensino e no aprendizado.

e à formação inicial e continuada dos professores, evidenciando disputas sobre os rumos da educação no país. Esses debates destacam diferentes concepções sobre o papel do ensino médio na preparação de cidadãos e trabalhadores, refletindo conflitos entre classes e interesses sociais (Garcia; Lima Filho, 2010).

Segundo Kuenzer (2007), as reformas educacionais no Brasil têm enfatizado a formação profissional e a aquisição de competências práticas, em prejuízo do conhecimento científico, restringindo as oportunidades de uma educação integral, sobretudo para os alunos mais vulneráveis. As diferenças entre o que a legislação prevê e o que ocorre nas escolas estão associadas a problemas como falta de recursos, políticas inadequadas e formação docente defasada, que dificultam a implementação efetiva das reformas. Considerando a educação como um fenômeno histórico, é fundamental que as práticas pedagógicas reconheçam suas especificidades, uma vez que são influenciadas pelas ações humanas. Assim, é necessário planejar e estruturar cuidadosamente os processos de ensino para garantir que conteúdos e atividades cruciais sejam oferecidos, contribuindo para a qualidade do aprendizado (Jahnel, 2024).

Said (2007) refuta o caráter monocultural e eurocêntrico que domina o ensino, propondo a valorização de saberes diversos e a criação de pontes entre culturas. Nesse contexto, o humanismo é visto como uma realização ativa, que se opõe à lógica desumanizada e subordinada ao mercado. A escola deve ser um espaço de diálogo, onde estudantes sejam incentivados a compreender e criticar opressões históricas e culturais, utilizando sua capacidade linguística para interagir com diferentes perspectivas e narrativas (Said, 2007).

O professor deve lembrar que o conhecimento é sempre mutável, exigindo abordagens que integrem o estado atual das descobertas científicas e estimulem a participação ativa dos alunos no avanço do saber. Embora algumas metas possam ser planejadas previamente, o processo educativo é dinâmico, permitindo que professores e estudantes redefinam coletivamente os objetivos à medida que se adaptam à diversidade e complexidade da realidade (Castanho, 1991).

A compreensão curricular deve integrar o conhecimento escolar com aspectos sociais, culturais e históricos, valorizando o diálogo interdisciplinar e a formação ética. Diferente de abordagens empresariais, a proposta destaca

a importância da formação docente autorreflexiva e colaborativa, permitindo que professores planejem e avaliem o currículo de forma consciente e crítica. O objetivo é desenvolver a capacidade de agir com inteligência e sensibilidade no âmbito público e privado (Pacheco; Mendes; Sousa, 2018).

PRÁTICA DOCENTE DENTRO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tardif (2007) enfatiza que a prática do professor não se limita à simples transmissão de conteúdos, mas envolve a integração de saberes provenientes das disciplinas, do currículo e da experiência. Esse processo é fundamental para a formação docente, pois a educação cria uma estrutura humanizada, que favorece o aproveitamento da aprendizagem e a inclusão de um processo democrático com ricos conceitos e valores específicos.

Fatores como a falta de tempo e a formação inadequada dos professores continuam a prejudicar a efetivação de um planejamento escolar de qualidade. Nadal (2016) aponta que a prática pedagógica é um campo complexo e desafiador, influenciado por questões sociais, econômicas e políticas. Para melhorar a educação, é essencial que os professores se engajem criticamente, sendo vistos como produtores de conhecimento e refletindo sobre os processos educativos em que estão envolvidos (Nadal, 2016, p. 34).

De acordo com Souza (2016), a prática pedagógica como (processo de trabalho) pode ser conduzida por lógicas que favoreçam ou prejudiquem o desenvolvimento humano, dependendo do projeto político de sociedade ao qual está vinculada. A cultura escolar tem um papel decisivo nesse processo, pois um ambiente que valorize a diversidade e promova o respeito mútuo favorece a aprendizagem. Para que a prática pedagógica se desenvolva de forma eficaz, é essencial que os professores participem de processos de formação contínua, com foco na transformação social (Souza, 2016, p. 52-64).

A precarização da formação continuada é evidente na forma como ela se distancia do desenvolvimento profissional e da valorização dos professores, principalmente quando assume uma abordagem padronizada e transmissiva. Embora essa formação faça parte do desenvolvimento profissional, a forma como é apresentada impede uma reflexão profunda pelos docentes. A

influência do neoliberalismo trouxe consigo uma lógica de **produtividade e competitividade**, transformando a formação docente em pacotes formatados sem relevância para a realidade escolar. Esse processo, associado à avaliação padronizada e à forma fragmentada de currículo, resulta em um modelo que visa mais à reprodução do capital do que à formação crítica e reflexiva dos professores. A formação de professores no Paraná é marcada por uma visão educacional que segue os princípios neoliberais, priorizando a formação de um sujeito empresarial. Esse modelo enfoca resultados pragmáticos e numéricos, limitando a autonomia dos docentes e a reflexão pedagógica nas escolas. A ênfase em avaliações de larga escala, como o IDEB e a Prova Paraná, transforma a educação em um exercício de treinamento, em vez de promover uma aprendizagem profunda e crítica. O foco no desempenho acadêmico cria um ambiente de competitividade, prejudicando a formação completa e emancipadora dos alunos (Bourdieu, 1998, p. 44, 123 e 125; Araújo; Brzezinski; Sá, 2020, p. 3; Silva, 2020, p. 115).

A elaboração do currículo não pode ser vista apenas como um processo técnico ou objetivo, pois envolve disputas sociais sobre quais conhecimentos são válidos e qual tipo de sujeito deve ser formado, como argumenta Silva (1999). O currículo é uma seleção da cultura que reflete um plano formativo ligado a um momento histórico específico. No caso os próprios sistemas escolares, essa escolha se traduz em um currículo que, ao ser implementado, busca controlar o trabalho docente, limitando a autonomia do professor, que se torna executor de metodologias predeterminadas. Embora o currículo afirme ser centrado na aprendizagem, ele na verdade impõe uma lógica de vigilância e controle sobre a prática escolar (Assis; Neta, 2015, p. 7).

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) representou uma política educacional que buscava fortalecer o Ensino Médio no Brasil por meio da formação continuada de professores, articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012. A proposta central do PNFEM era promover a formação humana integral por meio de um currículo integrado que articulasse trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Essa política envolveu colaboração entre agentes federais, estaduais e instituições de ensino, além de garantir financiamento direto aos professores participantes (Lima Filho, 2022, p. 117).

Entre os avanços trazidos pelo PNFEM, destacam-se a responsabilidade estatal pela formação docente presencial, a integração entre escolas e universidades e a aproximação do Ensino Médio com a educação de jovens,

adultos e a educação profissional. Entretanto, sua implementação enfrentou desafios políticos, epistemológicos e infraestruturais, como a ampliação do acesso e permanência no Ensino Médio, em conformidade com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou a Educação Básica obrigatória dos 4 aos 17 anos (Lima Filho, 2022, p. 117).

Dados do Censo Escolar de 2011 evidenciaram lacunas significativas, como a baixa taxa de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio, indicando a necessidade de políticas que unissem qualidade, infraestrutura adequada e valorização profissional. O PNFEM propôs superar dicotomias tradicionais entre formação geral e específica, teoria e prática, ao buscar um modelo educativo alinhado com os princípios de democracia e emancipação humana (Lima Filho, 2022, p. 117).

Por fim, o pacto enfatizou a importância de um Ensino Médio integrado, que amplie as possibilidades de participação social e econômica, garantindo continuidade nos estudos e qualificação para o mundo do trabalho. O estudo sobre o PNFEM no Paraná focou nas experiências e desafios enfrentados pelas escolas públicas que aderiram ao programa, analisando os impactos das ações de formação, pesquisa e compartilhamento de conhecimentos promovidas pelo pacto (Lima Filho, 2022, p. 117).

O Pacto Nacional pelo Ensino Médio (PNEM) impõe à coordenação pedagógica a responsabilidade legal pelo desempenho dos professores, exigindo sua constante (melhoria). No entanto, a ausência de uma formação adequada para os docentes, aliada ao peso desproporcional atribuído à coordenação pedagógica, cria condições adversas que dificultam a implementação de práticas pedagógicas eficazes e o desenvolvimento profissional dos educadores (Jahnel, 2024, p. 64). Esse contexto limita o papel dos professores e enfraquece o caráter científico e pedagógico da formação, ampliando o controle sobre o trabalho docente e os currículos, como apontam Barbosa e Alves (2023, p. 4).

Paulo Freire, em obras como *Educação como Prática Libertadora* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1970), destaca que a educação é uma ferramenta intrinsecamente vinculada à transformação social e política. Ele defende que a formação de professores – tanto inicial quanto continuada – deve integrar perspectivas críticas e históricas, capacitando os educadores a interpretar as dinâmicas sociais e orientar suas práticas pedagógicas para a emancipação e transformação da sociedade.

Nesse sentido, a formação continuada, quando articulada às demandas práticas e pedagógicas, promove aprendizagens significativas e transforma não apenas os professores, mas também a comunidade escolar. Como indicam Moura e Moura (2022, p. 154-157), para que essas formações tenham impacto efetivo, é essencial considerar as especificidades de cada escola, integrando as ações planejadas às políticas públicas de formação docente e atendendo às necessidades locais. Essa abordagem fortalece o papel crítico dos educadores e contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam às demandas sociais, educacionais e comunitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças educacionais têm direcionado as formações continuadas e refletido na prática pedagógica de maneira complexa, especialmente quando analisadas sob uma perspectiva histórico-crítica. Esse modelo enfatiza a necessidade de uma formação docente que vá além da lógica técnica e mercadológica imposta pelo neoliberalismo, promovendo um humanismo ativo que valorize o desenvolvimento integral do ser humano.

O direcionamento curricular, influenciado por políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e iniciativas como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), tem buscado padronizar conteúdos e práticas, frequentemente subordinando a formação docente à lógica de (produtividade e competitividade). Nesse contexto, as formações continuadas são muitas vezes ofertadas em formatos pré-estruturados que carecem de conexão com a realidade das escolas públicas e básicas, ignorando as especificidades locais e as necessidades concretas dos professores e alunos.

Essa abordagem tecnicista prejudica o desenvolvimento humano ao reduzir a educação a um instrumento funcionalista, voltado para atender demandas imediatas do mercado de trabalho. No entanto, uma perspectiva histórico-crítica aponta que as formações continuadas devem resgatar o papel do professor como intelectual transformador, capacitando-o a refletir criticamente sobre as condições de ensino, os direcionamentos curriculares impostos e as práticas pedagógicas implementadas em sala de aula.

Nesse sentido, práticas pedagógicas alicerçadas no humanismo e na crítica às desigualdades sociais podem resistir à lógica desumanizadora.

Ao fomentar o pensamento crítico e a autonomia, essas práticas reafirmam o papel da educação na emancipação do sujeito e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, as formações continuadas que valorizam o diálogo e a reflexão crítica podem se tornar um espaço de resistência às imposições neoliberais, fortalecendo a prática docente em prol do desenvolvimento humano integral.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. de. **Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências**. Revista de Educação Pública, v. 29, 2020.

ASSIS, Sandra Maria de; NETA, Olívia Moraes de Medeiros. **Práticas pedagógicas e currículo no Ensino Médio integrado à educação profissional**. Colóquio Nacional - A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2015.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. **A Reforma do Ensino Médio e a plataforma da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos**. Revista ecurriculum, v. 21, p. e61619-e61619, 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 1: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Zahar, 1998.

BRASIL. **Lei 13.415/17. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamentam o FUNDEB e dá outras providências**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 9 set. 2024.

CASTANHO, M. E. L. M. **Os objetivos da educação**. In: VEIGA, I. P. A. Repensando a didática. 6. ed. Campinas/SP: Papirus, 1991.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Formação continuada de professores do ensino médio: contribuições do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. In: KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres (orgs.). Ensino médio em pesquisa. Curitiba: CRV, 2022. p. 115-135.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, v. 199, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra, 2014.

JAHNEL, F. **O novo ensino médio noturno: tentativas institucionais de controle da prática pedagógica**. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2024.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. **Flexibilizar para quê**. Meias verdades da, 2017.

KUENZER, A. Z. **Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?** Trabalho, Educação e Saúde, v. 5, p. 491-508, 2007.

NADAL, B. G. **Prática pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação**. In: SILVA, Maria Cristina Borges da. Práticas pedagógicas e elementos articuladores. Curitiba: UTP, p. 15-37, 2016.

PAULO, F. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra LTDA, v. 199, 1967.

PACHECO, J. A.; MENDES, G. M. L.; SOUSA, J. R. F. de. **O conhecimento escolar em tempos de uma pluralidade de saberes e novas formas de aprendizagem**. Educação Unisinos, v. 22, n. 4, p. 268-277, 2018.

SAID, E. W. **Humanismo e crítica democrática**. Editora Companhia das Letras, 2007.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas**. Educação Unisinos, v. 14, p. 17-26, 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/148>. Acesso em: ago. 2020.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. **Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil**. Retratos da Escola, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo, v. 2, p. 53-60, 1999.

SOUZA, Maria Antônia de. **Sobre o conceito de prática pedagógica**. In: SILVA, Maria Cristina Borges da. Práticas pedagógicas e elementos articuladores. Curitiba: UTP, p. 38-65, 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Saberes docentes e formação profissional**. 2002. Javascript: void (0), v. 17, 2007.

PROFESSORES
E SUAS
PRECARIEDADES

Resumo: Este estudo investiga a precarização do magistério no Brasil, focando nas consequências da Reforma do Ensino Médio e das políticas curriculares, como a BNCC, que priorizam a flexibilização e a contratação de profissionais com notório saber. Com base na perspectiva histórico-materialista dialética, a pesquisa critica a substituição de professores qualificados por profissionais sem formação específica, o que agrava a marginalização da profissão docente e compromete a qualidade da educação. Autores como Pereira e Costa (2022), Kuenzer (2011) e Cequinel (2021) fundamentam a análise, abordando as tensões entre as exigências do mercado e os direitos dos educadores, assim como as condições de trabalho, a formação inicial e continuada. À pesquisa questiona como as reformas educacionais, alinhadas a interesses neoliberais, desvalorizam os docentes e perpetuam desigualdades no sistema educacional. As condições de trabalho dos professores são analisadas a partir das críticas de Farias e Rodrigues (2019), destacando o impacto do adoecimento docente, agravado pela precariedade das condições de trabalho e pela falta de políticas públicas adequadas. A conclusão aponta que, para reverter a precarização do magistério, é necessário um movimento político e social que promova a valorização dos educadores, com uma reconfiguração das políticas educacionais que respeitem a autonomia pedagógica e a dignidade dos profissionais da educação.

Palavras-chave: precariedade; formação docente inicial e continuada; reformas educacionais; BNCC.

Abstract: This study investigates the precariousness of teaching in Brazil, focusing on the consequences of the High School Reform and curricular policies, such as the BNCC, which prioritize flexibility and the hiring of professionals with notable knowledge. Based on the dialectical historical-materialist perspective, the research criticizes the replacement of qualified teachers by professionals without specific training, which aggravates the marginalization of the teaching profession and compromises the quality of education. Authors such as Pereira and Costa (2022), Kuenzer (2011) and Cequinel (2021) support the analysis, addressing the tensions between market demands and educators' rights, as well as working conditions, initial and continuing education. The research questions how educational reforms, aligned with neoliberal interests, devalue teachers and perpetuate inequalities in the educational system. The working conditions of teachers are analyzed based on the criticisms of Farias and Rodrigues (2019), highlighting the impact of teacher illness, aggravated by precarious working conditions and

the lack of adequate public policies. The conclusion points out that, in order to reverse the precariousness of teaching, a political and social movement is needed that promotes the appreciation of educators, with a reconfiguration of educational policies that respect the pedagogical autonomy and dignity of education professionals.

Keywords: precariousness; initial and continuing teacher training; educational reforms; BNCC.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática social, é historicamente constituída e reflete as relações de produção e poder que organizam a sociedade em determinado período. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, compreende-se que a educação não é neutra; ela desempenha um papel fundamental na reprodução ou na transformação das estruturas sociais. Nesse sentido, o sistema educacional está diretamente ligado às condições materiais e às contradições presentes na luta de classes, expressando as disputas entre as demandas do capital e as necessidades dos trabalhadores. Esse enfoque teórico permite analisar criticamente as políticas educacionais e seus desdobramentos sobre o ensino público brasileiro.

A partir da análise do contexto educacional brasileiro, como as condições estruturais, curriculares e formativas da docência impactam a qualidade do ensino e as condições de trabalho dos educadores, a pergunta de pesquisa poderia ser: **De que maneira as reformas educacionais e as políticas curriculares no Brasil têm contribuído para a precarização do magistério e para a violação dos direitos dos docentes, afetando a qualidade do ensino e a saúde dos trabalhadores da educação?**

No Brasil, a educação básica e média sofreu históricas transformações, especialmente a partir da industrialização e urbanização do século XX, que demandaram a ampliação do acesso à escola pública. Contudo, esse processo ocorreu de maneira desigual, com a consolidação de uma educação voltada majoritariamente para atender às exigências do mercado de trabalho, reproduzindo hierarquias sociais. Políticas públicas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscaram regulamentar e padronizar o ensino, reforçando a centralidade da formação técnica em detrimento de uma abordagem crítica e humanista.

No contexto do ensino médio, o Novo Ensino Médio é emblemático desse processo. Apresentado como uma proposta para modernizar e flexibilizar o currículo, ele, na prática, intensifica a fragmentação do conhecimento, enfraquece a formação integral e desvaloriza disciplinas voltadas à construção de uma visão de mundo ampla e crítica. Ao priorizar itinerários formativos alinhados às demandas do mercado, a política atual reforça a lógica utilitarista, que transforma a escola em um espaço de preparação para o trabalho, em detrimento do desenvolvimento humano pleno e emancipatório.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível discutir alternativas para uma educação pública que resgate seu caráter humanizador. É necessário repensar a formação de professores e o papel da escola como espaço de reflexão crítica, de construção de valores éticos e de emancipação social. Através do materialismo histórico-dialético, é possível compreender os desafios impostos pelo contexto atual e propor práticas pedagógicas que resistam à desumanização, promovendo uma educação que forme sujeitos capazes de transformar a realidade em que vivem.

HISTÓRIA CRÍTICA

A história crítica da educação no Brasil reflete as dinâmicas entre formação educacional e as condições sociais e econômicas em cada momento histórico. Desde o período colonial, quando a educação era privilégio da elite e fortemente influenciada pela Igreja Católica, até o advento da República, o acesso à escola esteve vinculado à manutenção das desigualdades estruturais. Apesar dos debates republicanos sobre a necessidade de uma educação laica e universal, a exclusão das classes populares permaneceu predominante. Foi apenas no século XX, impulsionada pela industrialização e pelas lutas dos movimentos sociais, que a educação começou a ser vista como um direito público. Entretanto, mesmo sob essa nova perspectiva, ela continuou a servir frequentemente aos interesses do capital. Nesse cenário, intelectuais como Paulo Freire trouxeram contribuições fundamentais ao desenvolver a pedagogia crítica, que propunha uma ruptura com o tecnicismo e a alienação, resgatando o potencial transformador da escola como instrumento de conscientização e luta por justiça social (Shiroma, 2002).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais

para os estudantes da Educação Básica, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC busca promover a formação integral e uma sociedade democrática e inclusiva. Além de nortear a formulação de currículos nas diferentes esferas educacionais, a BNCC influencia políticas relacionadas à formação de professores, avaliação, elaboração de materiais pedagógicos e oferta de infraestrutura, consolidando-se como peça central na política nacional de Educação Básica (Brasil, 2018).

No entanto, a efetividade das políticas educacionais depende, sobretudo, da centralidade do professor. Para garantir uma educação de qualidade, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas claras para a formação docente, que devem ser alcançadas até 2024, conforme a Lei nº 13.005/2014. A Lei 13.415/2017, por sua vez, exige que, no Ensino Médio, os professores possuam licenciatura na área em que atuam, com exceção da Educação Profissional. De acordo com o PNE, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, todos os docentes da educação básica devem ter formação específica de nível superior, assegurando maior qualificação e alinhamento à disciplina lecionada. Essa exigência representa um passo importante na valorização e profissionalização da carreira docente (Pereira e Costa, 2022, p. 165).

Portanto, compreender a história da educação no Brasil e o papel de documentos como a BNCC é essencial para refletir sobre os desafios e avanços na formação docente e na construção de uma educação humanizadora. A formação adequada dos professores não apenas garante a qualidade do ensino, mas também reforça seu papel como agentes de transformação social, contribuindo para a promoção de uma educação crítica e emancipadora, capaz de enfrentar as contradições do sistema educacional contemporâneo.

A Medida Provisória 746/17, convertida na Lei 13.415/2017, trouxe mudanças significativas ao ensino médio brasileiro, alinhando-o às lógicas neoliberais do mercado. Com a exclusão da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes e a permissão para que profissionais sem qualificação específica ministrem aulas de formação técnica, a reforma reforça a formação de mão de obra pouco especializada, prejudicando uma educação integral e acentuando desigualdades no acesso ao ensino superior. Esse cenário compromete a qualidade do ensino público e limita as

oportunidades para estudantes em situações de vulnerabilidade social (Silva; Scheibe, 2017).

Entre as alterações propostas, destaca-se a possibilidade de contratação de profissionais com notório saber para atuar no ensino técnico e profissional. Essa medida, defendida como forma de melhorar a qualidade do ensino ao aproveitar a experiência prática desses profissionais, tem gerado debates sobre a desvalorização da formação docente e o impacto na estruturação de uma educação integral e crítica. Ainda que a Secretaria de Estado da Educação (SEED) veja essa política como uma solução para demandas operacionais específicas, sua aplicação suscita questionamentos sobre a eficácia e as implicações para o trabalho docente (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 42).

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES

A formação consistente e adequada dos professores, alinhada aos componentes curriculares que lecionam, é apontada como elemento essencial para a garantia de uma Educação Básica de qualidade. Disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física exigem profissionais devidamente qualificados, cujo preparo técnico e científico vá além de conhecimentos superficiais. Nesse sentido, autores como Kuenzer (2011) e Oliveira (2013) destacam a importância de se analisar criticamente os índices de docentes habilitados, de forma a identificar lacunas na formação e garantir a promoção de uma educação integral que contemple o desenvolvimento crítico e cultural dos estudantes.

Críticas direcionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revelam tensões entre o controle das instituições sobre a prática docente e a autonomia dos professores. Segundo Jahnel (2024), essa relação de dependência pode ser vista como alienação, pois muitas das demandas impostas aos educadores refletem interesses externos, alheios às realidades escolares. Além disso, a formação continuada dos docentes, embora essencial para a implementação da BNCC, frequentemente atende a agendas políticas e econômicas, negligenciando aspectos fundamentais como as condições de trabalho e remuneração. Essa lacuna evidencia como políticas educacionais são moldadas para atender demandas externas, em vez de priorizar uma educação que respeite a pluralidade e os desafios locais.

Kuenzer (2007) alerta que reformas educacionais voltadas para a priorização de habilidades práticas em detrimento do conhecimento científico acabam comprometendo a formação integral dos estudantes. Esse enfoque técnico-operacional penaliza sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade, agravando a desigualdade educacional. Problemas estruturais, como insuficiência de recursos, deficiências na infraestrutura escolar e a falta de professores qualificados, distanciam a legislação da prática, dificultando a concretização de uma educação equitativa. Por outro lado, Said (2007) enfatiza a necessidade de rearticular os saberes escolares para valorizar a diversidade cultural e romper com o eurocentrismo predominante, defendendo uma educação que promova a pluralidade, a justiça e a capacidade crítica dos estudantes. Assim, o planejamento pedagógico deve ir além da simples transmissão de conteúdos, buscando criar condições para uma formação que respeite as particularidades históricas e sociais da educação (Jahnel, 2024; Said, 2007).

A prática docente exige que o professor reconheça o caráter dinâmico do conhecimento e adote estratégias que não apenas transmitam os avanços científicos, mas também inspirem os alunos a ampliá-los. As metas pedagógicas devem ser constantemente ajustadas durante o processo de ensino, sendo construídas em diálogo com os estudantes. Essa flexibilidade permite integrar a diversidade e a complexidade do mundo real ao ensino, promovendo uma abordagem enriquecedora e transformadora (Castanho, 1991).

A teoria curricular humanista destaca a conexão entre o aprendizado e o contexto histórico, cultural e social. Contrária à padronização do ensino, valoriza a formação de professores como intelectuais críticos, capazes de refletir de forma interdisciplinar. Nesse sentido, o currículo é concebido como uma ferramenta colaborativa e ética, voltada à formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a democracia, essencial para o exercício de uma prática docente significativa (Pacheco; Mendes; Sousa, 2018).

De acordo com Tardif (2007), a docência vai além da simples transmissão de conteúdos, integrando saberes diversos que incluem as disciplinas, o currículo e as experiências vividas. Essa abordagem interdisciplinar fortalece a formação humanista dos professores, melhora a qualidade do ensino e promove um processo educativo democrático, baseado em valores e conceitos únicos e relevantes. No entanto, no Brasil, a formação inicial de professores enfrenta desafios significativos, especialmente nas áreas de

Humanidades. Muitos jovens não se interessam pela carreira docente, o que compromete a meta 15 do PNE, que prevê a ampliação do número de professores licenciados nas disciplinas que lecionam. “A formação inicial é essencial para embasar teoricamente e capacitar os profissionais em relação à sua prática docente” (Sudbrack; Santos; Nogaro, 2018, p. 8).

A precarização do ensino, aliada à rotatividade e à escassez de tempo para o planejamento escolar, compromete a qualidade da prática pedagógica. Nadal (2016) argumenta que uma abordagem reflexiva e coletiva é essencial para superar essas limitações, valorizando o papel dos professores como agentes de transformação e produtores de conhecimento. Da mesma forma, Souza (2016) destaca que a prática pedagógica pode contribuir tanto para a formação quanto para a deformação humana, dependendo do projeto político em que está inserida. Por isso, a valorização da diversidade, a promoção da participação dos alunos e a formação continuada dos docentes são fundamentais para construir uma educação mais crítica e inclusiva (Souza, 2016, p. 52-64).

Apesar de sua relevância, a formação continuada enfrenta dificuldades ao ser estruturada de forma padronizada e alheia às necessidades reais das escolas. Reformas educacionais neoliberais priorizam uma lógica de produtividade e competitividade, reduzindo a formação docente a treinamentos técnicos e desconectados do contexto escolar. Esse modelo pragmático, alinhado ao neoliberalismo, privilegia resultados quantitativos e empresariais, como o desempenho no IDEB, em detrimento da formação crítica e emancipadora dos educadores. Essa abordagem utilitarista transforma o ensino em um processo mecanizado, comprometendo a autonomia pedagógica, o pensamento crítico e a formação integral dos estudantes (Bourdieu, 1998, p. 44, 123 e 125; Araújo; Brzezinski; Sá, 2020, p. 3; Silva, 2020, p. 115).

A construção curricular transcende um processo meramente técnico ou neutro, como destaca Silva (1999), sendo marcada por disputas acerca dos conhecimentos devem ser priorizados e do tipo de formação humana a ser promovida. O currículo reflete um projeto educacional que seleciona culturas e saberes em função do contexto histórico. No caso da SEED/PR, ele não apenas organiza os conteúdos escolares, mas também estabelece um modelo de controle sobre a prática docente, reduzindo o professor a um executor supervisionado de metodologias previamente determinadas. Embora seja apresentado como um instrumento para a aprendizagem, o currículo

frequentemente opera como uma ferramenta de controle do trabalho escolar e docente (Assis; Neta, 2015, p. 7).

O PNEM (Plano Nacional de Ensino Médio) atribui à coordenação pedagógica a responsabilidade de supervisionar e “melhorar” a performance dos professores. Contudo, a sobrecarga de funções e a falta de qualificação específica agravam os desafios enfrentados pelos docentes, que acabam pressionados a adotar técnicas de ensino de forma inadequada (Jahnel, 2024).

No Paraná, o uso intensivo de plataformas digitais, aliado a grandes investimentos em recursos tecnológicos, resultou na padronização de práticas avaliativas e na intervenção constante nos processos educacionais. Essa dinâmica compromete a autonomia docente e reduz a profundidade pedagógica e científica do ensino. Além disso, tanto a reforma do Ensino Médio quanto a expansão dessas plataformas revelam um movimento de vigilância sobre professores, currículos e metodologias, reforçando a lógica de controle institucional (Barbosa; Alves, 2023, p. 4).

A reforma do Ensino Médio, apresentada como solução para os baixos índices de qualificação docente nas escolas públicas estaduais, tende a agravar a precarização da formação inicial de professores. Dados sobre o perfil desses profissionais revelam a persistência de docentes sem formação específica, especialmente no ensino médio e técnico, dificultando o cumprimento da meta 15 do PNE. Segundo Lino (2017), o uso do conceito de “notório saber” amplia esse problema, permitindo que profissionais atuem em áreas distantes de sua formação ou baseados apenas em experiências práticas. Lima e Maciel (2018) alertam que essa flexibilização enfraquece as licenciaturas, compromete a qualidade do ensino e abre precedentes para sua aplicação inadequada em outros campos educacionais.

O “Novo Ensino Médio”, estruturado pela BNCC e pela BNC-Formação, atribui aos professores a responsabilidade pelos problemas do sistema educacional, ao propor diretrizes orientadas por interesses mercadológicos. Contudo, como ressalta Dourado (2016), a qualidade do ensino está diretamente relacionada a fatores mais amplos, como investimentos públicos, condições de trabalho, políticas salariais e oportunidades de formação continuada.

A formação inicial de professores das áreas de Humanidades nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul apresenta lacunas

significativas, sobretudo no ensino médio. Muitos docentes não possuem formação específica nas disciplinas que lecionam, evidenciando a necessidade de políticas que universalizem uma formação adequada. Pereira e Costa (2022, p. 170) destacam a urgência de superar essa insuficiência, essencial para garantir a qualidade educacional e atender à demanda crescente nas escolas públicas.

Um dos grandes desafios da educação é tornar a docência uma carreira mais atrativa para os jovens, incentivando a busca pelas licenciaturas e promovendo o fortalecimento da Educação Básica. Paralelamente, é urgente recuperar o espaço das disciplinas de humanidades no currículo escolar. Contudo, a Reforma do Ensino Médio, ao permitir que profissionais com “notório saber” assumam o ensino em decorrência da falta de professores qualificados, tende a aprofundar a precarização da formação docente e a comprometer ainda mais a qualidade do ensino (Pereira e Costa, 2022, p. 170).

A formação continuada em níveis de Mestrado e Doutorado enfrenta barreiras significativas nos estados do Sul do Brasil, indicando a necessidade de ampliação das oportunidades formativas. A Lei nº 13.415/2017, ao priorizar a flexibilização curricular, camufla a carência de mestres e doutores na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, o que impacta diretamente a qualidade educacional (Pereira e Costa, 2022, p. 170).

A qualidade da educação não se limita a reformas curriculares, ainda que estas sejam importantes. Um currículo eficiente deve integrar ciência, tecnologia, cultura e trabalho, articulando essas dimensões com condições de trabalho adequadas e uma formação docente sólida (Pereira e Costa, 2022, p. 170).

Para alcançar uma educação que seja socialmente referenciada, a Educação Básica deve ser concebida de forma integrada entre suas etapas e alinhada às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, bem como pelos planos estaduais e municipais. Valorização docente, formação inicial e continuada de qualidade e melhores condições de trabalho são elementos essenciais para a construção de uma escola de Ensino Médio que atenda às demandas da sociedade. Professores devidamente qualificados e valorizados constituem a base de um ensino médio público de qualidade (Pereira e Costa, 2022, p. 170).

Nos textos *Educação como Prática Libertadora* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1970), Paulo Freire concebe a educação como um instrumento

de liberdade e transformação social. Em sua obra inicial, ele estabelece uma relação entre educação e revolução, analisando a formação social à luz das conjunturas políticas da época. Já em *Pedagogia do Oprimido*, Freire propõe uma pedagogia crítica, fundamentada em teorias filosóficas e sociológicas, que coloca a prática educacional como um processo intrinsecamente vinculado aos contextos históricos, sociais e políticos. Sob essa perspectiva, tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores devem alinhar-se a essa abordagem crítica e emancipatória. Esse modelo de formação permite aos educadores não apenas transmitir conteúdos, mas também engajar-se na transformação da sociedade. Dessa maneira, o professor assume um papel central na construção de uma educação que promova a liberdade, prepare os estudantes para a cidadania ativa e os capacite a interpretar e transformar o mundo.

O exercício da docência impacta diretamente a qualidade de vida dos professores, podendo trazer realização ou agravar problemas de saúde já existentes. A falta de condições adequadas de trabalho, a desvalorização da profissão e a ausência de resultados satisfatórios são fatores que contribuem para o adoecimento docente. Conforme Morin (2001), três elementos são fundamentais para a motivação e satisfação no trabalho: o significado atribuído à atividade, o senso de responsabilidade pelos resultados e o conhecimento sobre o próprio desempenho. Esses fatores são essenciais para a preservação da saúde do trabalhador (Cequinel, 2021, p. 205).

A legislação brasileira, por meio do art. 24 da Lei Federal Nº 8.112/1990, prevê a readaptação funcional para servidores públicos adoecidos, alocando-os em funções compatíveis com suas condições. Entretanto, essa medida muitas vezes negligencia aspectos profissionais e socioafetivos importantes. Farias e Rodrigues (2019) destacam que professores readaptados frequentemente são direcionados a atividades que não correspondem à sua formação, o que compromete sua valorização enquanto profissionais, levando ao isolamento, estigmatização e agravamento do quadro de adoecimento (Cequinel, 2021, p. 205).

No contexto de um sistema capitalista, trabalhadores que não atendem plenamente às exigências da função são frequentemente marginalizados. Embora existam dispositivos legais que protejam os servidores adoecidos, o desvio de função tem sido utilizado como alternativa para reduzir os impactos das doenças, permitindo que professores desempenhem outras tarefas na escola. No entanto, essa abordagem não soluciona as dificuldades

enfrentadas pelos educadores adoecidos, limitando-se a uma estratégia paliativa (Cequinel, 2021, p. 205).

Uma solução viável seria a implementação de um programa de reabilitação específico para professores readaptados, com o objetivo de valorizar suas habilidades e competências. Tal programa poderia ajudar a desmistificar a readaptação, promover o sentimento de pertencimento e explorar o potencial desses profissionais em diferentes contextos educacionais e culturais. Isso levanta a questão sobre a permanência do professor readaptado na escola onde adoeceu ou sua realocação em projetos socioculturais, onde seu conhecimento poderia ser mais bem aproveitado (Cequinel, 2021, p. 205).

O aumento do adoecimento docente, especialmente no estado do Paraná, demanda medidas urgentes para evitar a intensificação desse cenário. A precarização das condições de trabalho e a baixa remuneração tornam a docência uma carreira pouco atrativa, enquanto muitos professores concursados enfrentam processos de readaptação e os contratados temporariamente (PSS) são descartados sem suporte. Sem ações efetivas para melhorar o ambiente de trabalho e oferecer suporte adequado aos educadores, a crise na educação poderá se aprofundar, prejudicando ainda mais a qualidade do ensino (Cequinel, 2021, p. 205).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das condições estruturais, curriculares e formativas da docência no Brasil revela uma precarização progressiva que impacta diretamente a qualidade do ensino e a saúde física e mental dos educadores. A reforma do Ensino Médio, acompanhada de políticas que priorizam a flexibilização curricular e a substituição de profissionais licenciados por aqueles com “notório saber”, agrava a marginalização dos professores e compromete os princípios constitucionais que asseguram uma educação de qualidade. Esse contexto configura não apenas uma violação dos direitos trabalhistas, mas também um atentado contra a dignidade do magistério, ao reduzir o papel do professor a um executor técnico, subordinado a diretrizes mercadológicas e controlado por ferramentas de vigilância digital.

A desvalorização da formação inicial e continuada dos docentes, especialmente nas áreas de humanidades, bem como a ausência de políticas públicas eficazes para atrair e manter jovens na carreira docente, caracteriza

uma negligência estatal que compromete a função social da educação. Ao se omitir na universalização da qualificação docente, o Estado não apenas falha em cumprir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), mas também contribui para a perpetuação de um sistema desigual, em que a formação precária dos educadores impacta diretamente as oportunidades de aprendizagem dos estudantes. Essa omissão estatal pode ser interpretada como um crime estrutural, que afeta as gerações futuras e aprofunda a exclusão social.

No campo da saúde do trabalhador, o cenário é ainda mais alarmante. A precariedade das condições laborais, a sobrecarga de responsabilidades e a falta de suporte adequado levam ao adoecimento progressivo dos educadores, configurando um quadro de responsabilidade objetiva do Estado. A inadequação das políticas de readaptação funcional, que ignoram as competências e necessidades dos professores adoecidos, evidencia a ausência de uma gestão pública humanizada e eficiente. Essa situação representa um descumprimento dos deveres institucionais de proteção ao trabalhador, configurando um dano coletivo que exige reparação urgente.

Por fim, a instrumentalização do ensino em prol de avaliações de desempenho e interesses mercadológicos, como observado na BNCC e nas plataformas digitais de controle, viola os princípios da autonomia pedagógica e da formação crítica. A prevalência de uma lógica neoliberal na gestão educacional, que transforma o ensino em mercadoria e os professores em operários de um sistema produtivista, compromete o objetivo constitucional de formar cidadãos conscientes e livres. É necessário um esforço conjunto das instituições, das entidades de classe e da sociedade civil para reverter essa trajetória, adotando políticas que valorizem o magistério, promovam a emancipação intelectual e reafirmem a educação como direito fundamental e bem público.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. de. **Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências.** Revista de Educação Pública, v. 29, 2020.

ASSIS, Sandra Maria de; NETA, Olívia Moraes de Medeiros. **Práticas pedagógicas e currículo no Ensino Médio integrado à educação**

profissional. Colóquio Nacional - A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2015.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. **A Reforma do Ensino Médio e a plataforma da educação:** expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. Revista ecurriculum, v. 21, p. e61619-e61619, 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 1:** táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Zahar, 1998.

BRASIL. **Lei 13.415/17. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 9 set. 2024.

CASTANHO, M. E. L. M. **Os objetivos da educação.** In: VEIGA, I. P. A. Repensando a didática. 6. ed. Campinas/SP: Papirus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, v. 199, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra, 2014.

JAHNEL, F. **O novo ensino médio noturno:** tentativas institucionais de controle da prática pedagógica. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2024.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. **Flexibilizar para quê.** Meias verdades da, 2017.

KUENZER, A. Z. **Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?** Trabalho, Educação e Saúde, v. 5, p. 491-508, 2007.

NADAL, B. G. **Prática pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação.** In: SILVA, Maria Cristina Borges da. Práticas pedagógicas e elementos articuladores. Curitiba: UTP, p. 15-37, 2016.

PAULO, F. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra LTDA, v. 199, 1967.

PACHECO, J. A.; MENDES, G. M. L.; SOUSA, J. R. F. de. **O conhecimento escolar em tempos de uma pluralidade de saberes e novas formas de aprendizagem**. Educação Unisinos, v. 22, n. 4, p. 268-277, 2018.

SAID, E. W. **Humanismo e crítica democrática**. Editora Companhia das Letras, 2007.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas**. Educação Unisinos, v. 14, p. 17-26, 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/148>. Acesso em: ago. 2020.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. **Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil**. Retratos da Escola, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**, v. 2, p. 53-60, 1999.

SOUZA, Maria Antônia de. **Sobre o conceito de prática pedagógica**. In: SILVA, Maria Cristina Borges da. Práticas pedagógicas e elementos articuladores. Curitiba: UTP, p. 38-65, 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Saberes docentes e formação profissional**. 2002. Javascript: void (0), v. 17, 2007.

SOBRE O AUTOR

Jahnel Frederick



Sou Frederick Jahnel, professor com formação em Matemática, Pedagogia e Educação Especial e mestre em educação. Atuo como crítico dos sistemas educacionais, com foco nas questões de currículo, fragmentação, homogeneização e hierarquização institucional. Atualmente, trabalho no sistema educacional do Estado do Paraná e também em uma APAE, dedicando-me à promoção de uma educação mais inclusiva, reflexiva e crítica.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9402-0080>.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5629464097481151>.

Email: frederich.jahnel@escola.pr.gov.br.

ÍNDICE REMISSIVO

A

alunos 13, 15, 16, 17, 19, 30, 32, 34, 44, 45

B

BNCC 13, 14, 20, 26, 27, 28, 29, 34, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 50

C

ciência 16, 32, 47

competitividade 18, 20, 32, 34, 45

conhecimento 8, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 27, 30, 31, 35, 36, 41, 44, 45, 48, 49, 51, 52

continuada 14, 18, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 43, 45, 46, 47, 48, 49

controle 12, 14, 19, 20, 22, 28, 32, 33, 36, 43, 45, 46, 50, 51

cultura 10, 16, 18, 19, 31, 32, 47

curricular 12, 16, 20, 28, 30, 34, 39, 44, 45, 47, 49

currículos 13, 15, 16, 17, 19, 33, 42, 46

D

desenvolvimento 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 26, 29, 31, 33, 34, 35, 41, 43

desigualdades 14, 20, 28, 34, 39, 41, 42

dinâmico 16, 30, 44

disciplinas 13, 16, 17, 28, 31, 41, 42, 44, 45, 47

docente 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50

E

educação 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 53

educação básica 12, 13, 16, 20, 22, 25, 27, 40, 42

educacionais 12, 13, 14, 15, 16, 18, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 53

educativo 16, 17, 30, 33, 44

ensino-aprendizagem 15

escolar 10, 15, 17, 18, 19, 22, 26, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 44, 45, 46, 47, 52

estudantes 12, 15, 16, 19, 30, 42, 43, 44, 45, 48, 50

F

formação 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53

formação inicial 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 22, 25, 30, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49

I

impacto 12, 14, 29, 34, 39, 43

implicações 12, 14, 25, 26, 43

inclusiva 14, 15, 28, 42, 45, 53

M

mudanças 14, 25, 26, 27, 28, 29, 34, 42

N

neoliberal 13, 21, 35, 39, 50, 51

P

pedagógica 12, 14, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 45, 46, 50, 51, 52

políticas 12, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 39, 40, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50

político 15, 18, 20, 21, 27, 29, 31, 39, 45

prática docente 12, 17, 29, 35, 43, 44, 45

prática pedagógica 12, 14, 18, 20, 22, 23, 25, 26, 31, 34, 36, 37, 45, 51, 52

práticas pedagógicas 12, 14, 15, 20, 25, 26, 30, 33, 34, 41

precariedade 39, 50

privatização 14, 20, 21, 35, 51

processo 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 26, 30, 31, 32, 40, 41, 44, 45, 48

processos 15, 17, 21, 25, 28, 30, 31, 35, 46, 49, 51

produtividade 18, 20, 32, 34, 45

professor 10, 12, 16, 19, 30, 31, 32, 34, 42, 44, 45, 48, 49, 53

professores 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50

profissional 10, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 43, 51, 52

projeto 15, 18, 31, 45

Q

qualidade 13, 14, 15, 18, 28, 30, 31, 33, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49

R

reformas 12, 13, 15, 30, 39, 40, 44, 47

S

sistema 6, 53

sistema educacional 53

sistemas 53

social 9, 14, 15, 18, 20, 29, 31, 33, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 50

T

trabalho 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 41, 43, 46, 47, 48, 49, 53

