

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCELA CRISTINA MOREIRA

AS PROPOSTAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL  
DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

CURITIBA

2022

MARCELA CRISTINA MOREIRA

AS PROPOSTAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL  
DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marielda Ferreira Pryjma

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Moreira, Marcela Cristina

As propostas formativas para o desenvolvimento profissional docente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba / Marcela Cristina Moreira – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marielda Ferreira Pryjma

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Ensino fundamental – Rede municipal – Curitiba. 4. Formação continuada – Professores. 5. Professores – Curitiba. I. Pryjma, Marielda Ferreira. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

ATA Nº1595

## ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO

No dia dezenove de setembro de dois mil e vinte e dois às 14:00 horas, na sala 232B, Programa de Pós-Graduação em Educação UFPR - Campus Rebouças, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **MARCELA CRISTINA MOREIRA**, intitulada: **As propostas formativas para o desenvolvimento profissional docente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**, sob orientação da Profa. Dra. MARIELDA FERREIRA PRYJMA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: MARIELDA FERREIRA PRYJMA (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ), SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA), LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, MARIELDA FERREIRA PRYJMA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: a) Articular a pergunta do problema com os objetivos da pesquisa; b) indicar o recorte temporal no título da pesquisa; c) adequar o texto a partir das sugestões feitas pela banca; d) revisar as normas técnicas e a língua portuguesa.

CURITIBA, 19 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

20/09/2022 15:33:39.0

MARIELDA FERREIRA PRYJMA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

25/10/2022 18:04:32.0

SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

23/09/2022 14:37:04.0

LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR)

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prrpg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 223701



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO 40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MARCELA CRISTINA MOREIRA** intitulada: **As propostas formativas para o desenvolvimento profissional docente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**, sob orientação da Profa. Dra. MARIELDA FERREIRA PRYJMA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 19 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

20/09/2022 15:33:39.0

MARIELDA FERREIRA PRYJMA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

25/10/2022 18:04:32.0

SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

23/09/2022 14:37:04.0

LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ -

---

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 223701  
Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o codigo 223701

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus por estar vivenciando este momento, pela força, saúde e perseverança. Agradeço também à minha família, minhas irmãs, sobrinhos, cunhados, e em especial ao meu amor Renato Tamm, meus filhos amados João Victor e Pedro Henrique pela compreensão, paciência e por serem meus alicerces; e a minha mãe Claudete, por sempre atender aos meninos enquanto eu buscava conhecimento, desde sempre! Gratidão, Estela Endlich! Pessoa admirável, inspiradora e atual diretora do Departamento de Desenvolvimento Profissional. Gratidão, Elaine Braz, grande profissional responsável pela Gerência do Desenvolvimento Profissional, equipe na qual atuo: obrigada pelos conselhos e pela compreensão sempre! Aos companheiros de trabalho, minha equipe em especial, gratidão é a palavra que define este momento! Aos amigos que me acompanham, próximos ou distantes, e que estiveram ao meu lado sempre... Wanessa Mocelin, minha amiga/irmã querida: quantos momentos vividos e compartilhados, em todas as horas, literalmente! Cíntia Ishizaka, Marcia Marcelino, Lourdes Walesko: muito obrigada por tudo, sempre!

Meus agradecimentos aos professores das disciplinas obrigatórias e eletivas do PPGE e às professoras Simone Regina Manosso Cartaxo e Leia de Cassia Fernandes Hegeto por suas contribuições na banca de qualificação... E minha eterna gratidão à minha orientadora Marielda Ferreira Pryjma, uma pessoa iluminada, que enxerga em todas as situações algo positivo. Inspiro-me em seu conhecimento, experiência e sabedoria na condução das adversidades da vida. Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo (FREIRE, 1979).

*Tudo tem o seu tempo determinado,  
e há tempo para todo o propósito debaixo do céu (Eclesiastes 3:1)*



## RESUMO

Este é um estudo que objetivou analisar as ações e as intenções das propostas voltadas para a formação docente do professor ofertadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba no período delimitado entre 2014 e 2020, cujos projetos deram entrada no atual Departamento de Desenvolvimento Profissional. Os estudos sobre formação continuada e desenvolvimento profissional docente embasam a opção conceitual para a análise teórica dessa pesquisa. A metodologia da pesquisa elegeu a abordagem qualitativa para o alcance dos objetivos propostos nessa investigação. A análise de conteúdo sustentou a análise dos dados, auxiliando na contextualização do problema e da análise do referencial teórico. (BARDIN, 2011). Esta pesquisa foi conduzida a partir de duas fases distintas e complementares entre si. A primeira fase utilizou o estudo de revisão que permitiu conhecer e compreender os estudos sobre formação e desenvolvimento profissional docente. A segunda fase foi direcionada para a análise de conteúdo dos dados coletados por meio de uma pesquisa documental realizada nos registros do atual Departamento de Desenvolvimento Profissional da Secretaria Municipal da Educação do município de Curitiba. A criação de categorias e subcategorias possibilitaram a análise dos dados da pesquisa. Os resultados indicam que a trajetória das propostas formativas demonstra avanço, desenvolvimento e aprimoramento na medida em que parte da sua própria realidade, da sua história para avançar. Dessa forma, conclui-se que o professor para se desenvolver profissionalmente necessita interagir com o seu contexto profissional, com a sua prática cotidiana para que possa compreender a relação entre a aprendizagem para a docência e sua ação prática.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional; ações formativas; Ensino Fundamental; rede pública de ensino.

## ABSTRACT

This is a study that aimed to analyze the actions and intentions of the proposals aimed at teacher training offered by the Municipal Education Network of Curitiba in the period delimited between 2014 and 2020, whose projects were admitted to the current Department of Professional Development. Studies on continuing education and professional development support the conceptual option for the theoretical analysis of this research. The research methodology elected the qualitative approach to achieve the objectives proposed in this investigation. Content analysis supported data analysis, assisting in the contextualization of the problem and the analysis of the theoretical framework. (BARDIN, 2011). This research was conducted from two distinct and complementary phases. The first phase used the review study that allowed us to know and understand studies on teacher training and professional development. The second phase was directed to the content analysis of the data collected through documentary research carried out in the records of the current Department of Professional Development of the Municipal Department of Education of the municipality of Curitiba. The creation of categories and subcategories allowed the analysis of the research data. The results indicate that the trajectory of formative proposals demonstrates progress, development and improvement to the extent that part of their own reality, of their history to advance. Thus, it is concluded that the teacher to develop professionally needs to interact with his professional context. with his daily practice so that he can understand the relationship between learning teaching and his practical action.

**Keywords:** Professional development; formative actions; elementary school; schools.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Modelo de Organograma da SME.....	20
FIGURA 2 - Sistema educacional.....	76
FIGURA 3 - Categorização a partir do termo formação de professores .....	79
FIGURA 4- Espiral ascendente do Desenvolvimento Profissional Docente.....	102

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Ações formativas realizadas pela SME .....	19
QUADRO 2 - Ações formativas tramitadas do ensino fundamental.....	20
QUADRO 3 - Ocorrência de pesquisas por ano e classificação .....	23
QUADRO 4 - Eixos de estudo no período entre 2013 e 2020.....	23
QUADRO 5 - Contextos das pesquisas.....	26
QUADRO 6 - Enfoque das pesquisas.....	27
QUADRO 7 - Verbos utilizados.....	28
QUADRO 8 - Uso do termo desenvolvimento profissional.....	29
QUADRO 9 - Informações sobre cursos de formação docente - modelo utilizando dados naturais.....	52
QUADRO 10 – Quadro Síntese.....	58
QUADRO 11 - Ações Formativas (incluindo Semana de Estudos Pedagógicos/ Expo Educação e Semana de Arte, Cultura e Literatura).....	73
QUADRO 12 - Relação concluintes ações formativas (geral) x professores da Rede Municipal de Ensino (de acordo com o NGPE) .....	74
QUADRO13 - Categorias e subcategorias de análise.....	80

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Integral
CMAEE	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CFC	Centro de Formação Continuada
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DDP	Departamento de Desenvolvimento Profissional
DPEI	Departamento de Planejamento, Estrutura e Informações
EAP	Escola de Administração Pública
EEF	Departamento de Ensino Fundamental
EEI	Departamento de Educação Infantil
EI	Educação Infantil
ETD	Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional
IBM	International Business Machines
ICI	Instituto das Cidades Inteligentes
IMAP	Instituto Municipal de Administração Pública
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PMC	Prefeitura Municipal de Curitiba
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNDL	Plano Nacional do Livro Didático
PROFI	Programa de Formação Integrada
PROJOVEM	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONATEC	Programa Formação do Atleta pela Escola

RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SCAPS	Sistema de Capacitação dos Servidores
SCIELO	Brasil Scientific Electronic Library Online
SGE	Superintendência de Gestão Educacional
SGP	Superintendência de Gestão Pessoal
SME	Secretaria Municipal da Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNINTER	Centro Universitário Internacional, UNINTER

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1	Apresentação da Pesquisa e sua justificativa.....	13
1.2	Problemas de pesquisa e objetivos propostos.....	16
1.3	Delimitação do problema.....	18
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE .....</b>	<b>22</b>
2.1	REVISÃO DE LITERATURA.....	22
2.2	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL.....	29
2.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR.....	35
2.3.1	Formação prática e profissional .....	37
2.3.2	Pesquisa da prática profissional.....	39
2.4	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	42
2.4.1	DA FORMAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O QUE OS ESTUDOS INDICAM. ....	42
2.4.2	Conceito de formação de professores .....	44
2.4.3	Reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente.....	45
<b>3</b>	<b>TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....</b>	<b>49</b>
3.1	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	49
3.1.1	Categorias de análise.....	53
3.1.2	Pesquisa documental.....	55
3.1.3	Quadro síntese da pesquisa .....	58
3.2	PANORAMA DAS AÇÕES FORMATIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO ENTRE 1961 e 2013.....	59
3.3	OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE 2014 E 2020.....	66

3.4 AS AÇÕES FORMATIVAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA/ E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	75
3.4.1 Objetivos educacionais.....	75
<b>4. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>78</b>
4.1 CONHECIMENTO SOBRE DESENVOLVIMENTO INOVAÇÃO CURRICULAR .....	80
4.1.1 Conteúdos escolares.....	<b>83</b>
4.1.2 Subsídio teórico .....	<b>85</b>
4.1.3 Práticas educativas.....	<b>86</b>
4.2 CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO .....	88
4.2.1 Desenvolvimento de estratégias e criação de materiais .....	<b>89</b>
4.2.2 Desafios para o ensino.....	<b>90</b>
4.3 CONHECIMENTO SOBRE O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO .....	91
4.3.1 Socialização do trabalho docente.....	<b>93</b>
4.3.2 Formação profissional do professor .....	<b>95</b>
4.3.3 Desafios para o trabalho docente.....	<b>96</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E SUA JUSTIFICATIVA

A formação escolar sempre foi uma prioridade para a minha família. Independentemente da área que escolheríamos para os estudos, sabíamos que seria na escola que encontraríamos uma das condições para enfrentarmos o que o mundo nos reservava. Essa realidade faz parte de muitos contextos familiares e, no meu caso, a expectativa vinda de uma família de classe média baixa era muito grande.

A escolha pela profissão docente ocorreu sem muita certeza, mas cursar o magistério em nível médio me proporcionaria a inserção no mercado de trabalho de forma rápida. Inspirada em uma das minhas irmãs (a outra foi para a área de administração) e por duas tias que eram professoras, ingressei no curso de formação docente. A escola abre as mentes, os horizontes e desde o magistério a busca por respostas tem feito parte do meu cotidiano. O hábito de questionar os processos e os porquês deles é uma das minhas principais características pessoais.

O curso de magistério me proporcionou inúmeras reflexões e atividades voltadas à profissão, de forma que asseguraram que os quatro anos de estudo resultaram em muita aprendizagem. A realização do estágio para a docência trouxe experiência, mas gerou mais perguntas do que respostas. Aos poucos fui descobrindo que o conhecimento na área da docência é quase que infinito e a continuidade da formação passou a ser entendida, por mim, como uma necessidade essencial para seguir na profissão. Foi assim que ingressei no Instituto de Educação do Paraná, instituição reconhecida na cidade de Curitiba por sua tradição na formação de professores e nele tive a oportunidade de fazer o curso adicional em Educação Infantil, junto com algumas amigas do magistério.

Esse curso destinava-se a um aprimoramento profissional e foram mais algumas horas de estudos, de estágio, acompanhadas muitas vezes pelas incertezas e inseguranças em relação às condições para a atuação profissional, sentimentos comuns entre os jovens que ingressam no mercado de trabalho. Mais uma vez, terminei um curso com novas dúvidas e questionamentos.

Nem sempre a dinâmica da vida coincide com os desejos pessoais e profissionais. A continuidade dos estudos, a partir desse momento, implicaria no ingresso na educação superior, que ao meu entendimento só ocorreria em instituições de ensino privadas. Sob a ótica do trabalho e do estudo, os problemas financeiros me levaram a escolher a permanência no emprego que tinha na área de telemarketing na ocasião em detrimento da continuidade dos estudos. Sob a ótica da vida pessoal, a perda da minha avó e a gravidez do meu primeiro filho me levaram a outras escolhas, marcando definitivamente essa etapa da minha vida.

A formação para a docência permitiu o meu ingresso na carreira de professor em 2002, momento em que fui aprovada no concurso público para a Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Eu era jovem, tanto para a profissão quanto para a maternidade e aos vinte anos dei início a minha trajetória como professora da educação infantil. Todas aquelas dúvidas e questionamentos que tive ao terminar o magistério e o curso adicional, voltaram à minha mente e ao meu cotidiano. Será que eu tinha condições profissionais para a atuação docente? O que, de fato, eu precisaria para me tornar uma boa professora? As perguntas não cessavam e a vida continuou seguindo o seu rumo.

Um episódio em 2007 respondeu um dos meus questionamentos: o sistema de ensino poderia me auxiliar no meu aprimoramento profissional? A resposta foi positiva. A RME estabeleceu um convênio com uma instituição de educação superior administrada pelo Grupo UNINTER. Os termos desse convênio apoiariam os professores da RME que fossem aprovados no processo seletivo para o ingresso em um curso de graduação, assegurando que esses profissionais teriam um apoio financeiro de 50% a ser pago pela prefeitura do município no custo do curso escolhido na área de formação docente. Para a minha surpresa, fui aprovada para cursar Pedagogia, podendo assim dar continuidade aos meus estudos, pois, além de ser algo que eu sempre quis, tinha a expectativa de constituir um rol de conhecimentos que me permitisse atuar com segurança e competência profissional.

Em 2011, ano de minha formatura, mais um fato surgiu para que eu compreendesse o papel do sistema de ensino no meu desenvolvimento profissional: a Prefeitura de Curitiba abriu concurso para contratar professores que atuariam no Ensino Fundamental. Aproveitando a oportunidade, prestei esse concurso, passei e ingressei na RME como professora do Ensino Fundamental, a partir de 2012.

Nos bastidores da minha atuação profissional, o meu perfil pessoal não se alterou e continuei com o hábito de questionar os processos e todos os porquês relacionados a eles. Concluo a cada dia que as nossas características permanecem sempre se aprimorando, mas minhas dúvidas em relação à atuação docente se ampliaram e aprofundaram.

Possivelmente por ter esses atributos é que em 2016 fui convidada para compor a equipe da Execução de Projetos dentro da extinta Coordenadoria de Formação Continuada da Secretaria Municipal da Educação, iniciando as atividades neste setor. Ao trocar a sala de aula por um departamento, tive a impressão, naquele momento, que poderia encontrar as respostas para as minhas perguntas em relação à atuação docente, pois pude observar como ocorriam as diversas propostas formativas sugeridas pela RME.

A minha função estava vinculada à proposição dos cursos de formação continuada, envolvendo todo o processo, isto é, da concepção da proposta até o curso a ser ofertado aos professores. Ou melhor, a minha função abrangia a recepção de todos os processos vindos de cada departamento, leitura e tratamento até que estivessem disponibilizados para os profissionais da educação realizarem sua inscrição.

A oportunidade de atuar nesse setor desencadeou em mim um olhar bastante crítico em relação às proposições, visto que a experiência em sala de aula estimula a busca pelas respostas: será que essas ações formativas atendem as necessidades dos professores? Como elas são idealizadas, particularmente, como são definidas as suas intenções?

As perguntas seguiam com respostas isoladas e deduções que nem sempre acalmavam a minha mente. Mas, esse fato não ocorreu somente comigo, pois com o passar dos anos, os estudos sobre a formação de professores foram se ampliando e aprofundando, trazendo novos enfoques, compreensões, entendimentos sobre os processos de formação docente.

Em 2017, com mudança para a nova Gestão Municipal, houve uma modificação no departamento, tanto com relação à nomenclatura da equipe quanto ao nome do departamento. Estas ocorreram nas orientações de como as equipes deveriam idealizar, planejar e organizar as propostas de formação dos professores e essa situação teve uma particularidade que me chamou a atenção: a alteração do

propósito do departamento não significou a mudança das equipes responsáveis pelos processos formativos dentro dos departamentos da SME (técnicos especialistas nas suas áreas de atuação), dado ao fato da maioria dos profissionais terem permanecido em suas funções. Ressalta-se que é comum na política pública quando acontece a troca de gestão, ocorrer também a troca de toda a equipe de profissionais.

A minha atuação no Departamento de Desenvolvimento Profissional tem sido um grande desafio, uma vez que a alteração da proposta trouxe a necessidade de mais conhecimentos sobre a formação docente. Foi essa a razão que me motivou a busca pelo meu aprimoramento no que tange ao domínio dos conceitos teóricos que envolvem essa área e, em 2019, participei do processo seletivo para o Mestrado da UFPR, sendo aprovada.

Paulo Freire (1996) nos dizia que a beleza de ser professor está justamente na oportunidade que temos de aprender enquanto ensinamos. O conhecimento para mim tem esse sentido, o da necessidade da permanente aprendizagem, daquela falsa impressão de que sabemos pouco. O conhecimento age exatamente no sentido oposto: sempre sentimos a necessidade de saber mais. Deste modo, sigo analisando e questionando os processos e foi assim que o problema de investigação surgiu.

## 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS PROPOSTOS

Os avanços em relação às políticas e às práticas de formação do professor configuram uma realidade nos sistemas de ensino. (IMBERNÓN, 2016). No entanto, as propostas precisam ser analisadas considerando as reais necessidades do professor em relação à formação continuada, pois “passou-se de nada a uma infinidade e a uma diversidade de cursos, de atividades, etc.; e agora se necessita de uma pausa para refletir sobre as novas capacitações docentes”. (IMBERNÓN, 2016, p. 99). O autor esclarece que a flexibilização e a adaptação da formação do professorado necessitam ultrapassar as expectativas do sistema, indo em busca do entendimento de quais necessidades práticas e contextuais dos docentes. (IMBERNÓN, 2016).

Os conceitos que envolvem a formação e o desenvolvimento profissional docente buscam o alcance de uma condição ideal para o trabalho do professor, isto é

a instauração de uma carreira docente que se sustente na formação e desenvolvimento ao longo de toda a vida do professor. (DAY, 2001).

O ingresso do professor na RME ocorre por meio de um processo seletivo organizado pela gestão educacional do sistema de ensino. Isso significa que o professor da rede possui os conhecimentos básicos, definidos pelo próprio sistema, para a sua atuação profissional. No entanto, duas situações emergem desse cenário: (a) os critérios para a seleção e avaliação de desempenho precisam de uma permanente avaliação; (b) a complexidade do mundo atual tem trazido a necessidade de novos conhecimentos e competências pedagógicas para a atuação docente, e esses se configuram como os desafios postos para o atendimento não somente da realidade atual, mas da educação para o futuro.

O Departamento de Desenvolvimento Profissional Docente se insere nesse contexto, visto que ele é o responsável por propor, desenvolver e avaliar todo o processo formativo do professor em exercício. O problema de pesquisa emergiu justamente na compreensão sobre quais seriam as necessidades formativas do professor que atua na escola da RME. A complexidade do problema se amplia quando ficou estabelecido, com a criação desse departamento, que ele deveria assegurar o desenvolvimento profissional do professor. Várias estratégias de gestão foram utilizadas para aproximar a proposta do departamento com as ações dos profissionais vinculados a ele.

Aos poucos foram surgindo alguns questionamentos sobre as ações realizadas pela Coordenadoria de Formação Continuada (órgão anterior) e pelo Departamento de Desenvolvimento Profissional, em relação à proposição das ações formativas. As questões que surgiram foram inspiradas na compreensão de que houve modificação nas proposições voltadas à formação docente e ao desenvolvimento profissional no período entre 2014 e 2020. Todavia, a resposta não estava clara.

Por isso, considerando essa percepção e esse contexto, que surgiram algumas questões norteadoras que embasaram a realização deste estudo, a saber:

- a) Qual a finalidade dos cursos de formação docente para os professores da RME?
- b) Quais as ações formativas foram direcionadas para o professor do Ensino Fundamental neste período?

- c) Que informações indicadas nas propostas de formação de professores expressam possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional desses docentes?
- d) Houve alguma alteração na configuração das propostas de formação docente durante o período investigado?
- e) As proposições feitas nas ações formativas favorecem o desenvolvimento profissional docente?

Com base na problematização apresentada e com a intenção de responder aos questionamentos indicados, que o presente estudo pretende *analisar as ações e as intenções das propostas voltadas para a formação docente do professor ofertadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba no período delimitado entre 2014 e 2020.*

Pretende-se também:

- a) Situar o objeto de pesquisa no conjunto de estudos já realizados sobre o tema;
- b) Identificar os cursos propostos pela RME direcionados à formação docente do professor do Ensino Fundamental, vinculados à Coordenadoria de Formação Continuada e ao Departamento de Desenvolvimento Profissional;
- c) Perceber a finalidade da formação de professores a partir do entendimento dos objetivos centrais das ações formativas da RME;
- d) Compreender a intencionalidade das ações, buscando identificar elementos que contribuíram com o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Fundamental;
- e) Observar se as proposições feitas na oferta das formações favoreceram a formação continuada e/ou desenvolvimento profissional docente.

A realização de um estudo com esses objetivos permitirá compreender – talvez até seja necessário refletir e (re)pensar - o processo formativo dos professores do Ensino Fundamental da RME.

### 1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba traz em seu histórico a preocupação com a formação de professores. (CURITIBA, 2007). A intenção de perceber a finalidade dessa proposta de formação está na compreensão de qual a contribuição

desse sistema de ensino com o desenvolvimento profissional do professor da educação básica.

A análise desse estudo se pautou nos documentos institucionais da rede municipal que estão disponíveis no arquivo público do município e no banco de dados da própria Secretaria Municipal de Educação.

A formação continuada dos professores é uma ação prevista na legislação educacional brasileira e deve estar contemplada nas políticas formativas que são definidas pelos sistemas de ensino. Essa legislação sustenta as políticas educacionais em suas diversas possibilidades, visto que permitem a organização dos sistemas de ensino nas suas proposições e, conseqüentemente nesse caso, as ações voltadas para a formação do professor.

Ao longo dos últimos anos foram ofertadas inúmeras ações formativas aos profissionais da RME, conforme é indicado no Quadro 1.

QUADRO 1 – Ações formativas realizadas pela SME

Coordenadoria de Formação Continuada			Departamento de Desenvolvimento Profissional			
2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
801	1396	1296	693	1021	1180	568

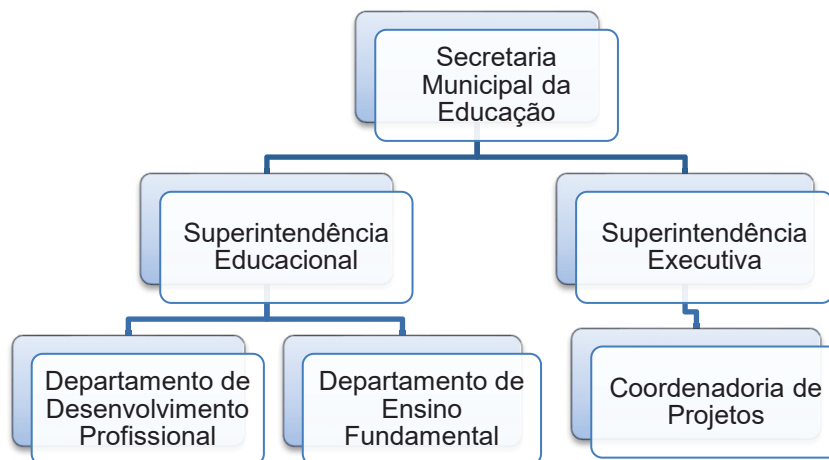
Fonte: A autora (2022), com base nos registros do departamento.

As ações formativas proporcionadas pela SME demonstram que em seus objetivos centrais a melhoria da qualidade do ensino tem na formação do professor um dos seus alicerces. (CURITIBA, 2014).

Os dados apresentados nos quadros têm a pretensão de mostrar a trajetória formativa no município no que tange ao número de ações realizadas no período selecionado para essa pesquisa. As análises relacionadas ao problema de estudo serão apresentadas posteriormente nos capítulos destinados a esse fim.

No período entre 2014 e 2020 foram realizadas 6955 ações, sendo 1686 organizados pelo Departamento de Ensino Fundamental. Cabe esclarecer que a Secretaria Municipal de Educação tem uma estrutura organizada em superintendências, departamentos e coordenadorias, sendo que para cada um desses órgãos existem particularidades de atuação. Segue abaixo figura que exemplifica o organograma da Rede Municipal de Ensino:

FIGURA 1 – Modelo de Organograma da SME



Fonte: a autora (2022).

O Departamento de Ensino Fundamental coordena todas as ações de gestão pedagógica vinculadas aos processos educativos dos estudantes e é o responsável pelos processos formativos dos professores desse nível de ensino. (CURITIBA, 2020). A análise das propostas formativas destinadas ao Ensino Fundamental envolve aproximadamente 11.000 docentes da rede (CURITIBA, 2021) e, por essa razão, pela abrangência desse departamento, decidiu-se pela análise dos projetos cujo público-alvo eram os professores do Ensino Fundamental, excetuando-se os projetos da Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) - unidade educacional (ação formativa que ocorre nas unidades educacionais de acordo com suas particularidades).

QUADRO 2 – Ações formativas tramitadas do Ensino Fundamental

Coordenadoria de Formação Continuada			Departamento de Desenvolvimento Profissional			
2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
158	74	296	347	203	503	105

Fonte: A autora (2022), com base nos registros do departamento de desenvolvimento profissional.

Nas análises iniciais foram identificados 1686 projetos destinados à formação dos profissionais (professores, pedagogos, auxiliares de serviços escolares, auxiliares administrativos, diretores, vice-diretores e pedagogos) que atuavam no Ensino Fundamental na RME, entre os anos de 2014 e 2020. Todavia, a intenção desse estudo é analisar as propostas formativas para os professores e em mais um recorte metodológico, a seleção pelos cursos formativos destinados aos professores do



Ensino Fundamental, resultou na seleção de 625 ações destinadas à formação e desenvolvimento profissional docente.

Esses projetos, no entanto, nem sempre apresentavam um padrão nas informações que permitisse que fosse criada uma sequência de análise que possibilitasse a compreensão dessas propostas ao longo do período. E, ao ler e analisar todos os projetos que deram entrada na Coordenadoria de Formação Continuada e Departamento de Desenvolvimento Profissional, no período de 2014 a 2020, foi encontrado algo que havia em comum em todos eles e que poderia responder à questão norteadora da pesquisa. Dessa forma, a opção em analisar todos os objetivos constantes nos 625 projetos permitiu que a delimitação do problema de pesquisa se consolidasse.

## **2 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

### **2.1 REVISÃO DE LITERATURA**

Para iniciar a discussão teórica, foi realizada uma pesquisa no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, com a intenção de verificar quais os estudos que foram realizados sobre o tema dessa investigação. O primeiro passo foi realizar um levantamento a partir da indicação de um descritor de pesquisa. Ao acessar o Banco de Dissertações e Teses (CAPES) foi indicado o descritor para a seleção das pesquisas e o termo usado foi “desenvolvimento profissional docente”. O resultado mostrou 550 relatórios de pesquisa como primeiro filtro.

Uma leitura preliminar demonstrou que as pesquisas encontradas na primeira busca tinham origem em diferentes áreas do conhecimento e desencadeou uma necessária reflexão sobre o alcance do objeto de pesquisa proposto nesta investigação. Dessa forma, após inúmeras considerações, foi definida uma nova condição para que esse estudo pudesse priorizar unicamente a área da educação, utilizando o recurso disponível no sistema CAPES para filtrar a busca usando o termo “educação” para os seguintes filtros: (a) “área do conhecimento”; (b) “avaliação”; (c) “programas de pós-graduação”; e (d) “área de concentração”.

Após a aplicação de todos os filtros, como resultado, foram obtidos 138 relatórios de pesquisas, em nível de mestrado e doutorado, que passaram a compor o material para a realização desta pesquisa. A coleta de dados aconteceu entre os dias 27 e 31 de outubro de 2021.

Um quadro foi elaborado para registrar os resultados dessa verificação, e esse roteiro de pesquisa permitiu que a compilação dos dados encontrados fosse criteriosamente anotada, notadamente para as seguintes informações: (a) título do estudo; (b) autor; (c) data de finalização da pesquisa (data da defesa); (d) nome do orientador; (e) instituição; (f) resumo; (g) palavras-chave; (h) classificação por tipo de relatório (dissertação ou tese). Todas as informações obtidas foram inseridas em uma planilha criada especificamente para esse fim, bem como permitiram uma organização das informações e análise dos resultados.

Os dados foram analisados considerando a ocorrência dos termos indicados nas palavras-chave em todas as pesquisas encontradas. Por privilegiar uma abrangente área de estudo, o termo “desenvolvimento profissional docente”, como

indicado anteriormente, foi encontrado nesses relatórios envolvendo diferentes níveis de ensino, com distintos focos de pesquisa, apresentando uma variedade de objetos, propósitos e contextos investigativos.

Por isso, a sistematização desses estudos teve início com a separação das pesquisas por ano de defesa e pelo nível de pós-graduação dessas para a sua realização, apresentadas no Quadro 3.

QUADRO 3 - Ocorrência de pesquisas por ano e classificação

Ano	Dissertação	Tese	Total de pesquisas
2013	13	06	19
2014	19	05	24
2015	13	06	19
2016	11	08	19
2017	07	09	16
2018	09	08	17
2019	06	07	13
2020	05	06	11
Total de pesquisas	83	55	138

Fonte: a autora (2022).

Entre o período de 2013 e 2020, foram realizadas 138 pesquisas (Quadro 3) que indicaram o termo “desenvolvimento profissional” como eixo central de estudo, sendo que 56 explicitaram esse termo nas palavras-chave (Quadro 4). Por opção metodológica, esses 56 compuseram o corpo de análise desta pesquisa, e ressalta-se que apenas 55 relatórios de pesquisa em nível de mestrado e doutorado foram utilizados, pois, em um deles não foram encontradas informações mais detalhadas na base de dados da Capes ou na Instituição de Educação Superior de origem do estudo.

QUADRO 4 - Eixos de estudo no período entre 2013 e 2020

Palavra-chave	Ocorrência
Formação	82
Desenvolvimento profissional	56

Fonte: a autora (2022)

Foi no ano de 2013 que os primeiros estudos foram encontrados nesse Banco de Dados em relação as pesquisas na área de desenvolvimento profissional, pois seus

proponentes indicaram explicitamente no tema ou palavras-chave esse assunto. Os anos de 2019 e 2020 apresentaram um pequeno declínio no número de pesquisas realizadas, e cabe que seja aguardado um período maior para verificar se essa queda permanecerá para propor novas investigações que analisem esse fato

Metodologicamente, todas as palavras foram transcritas para um roteiro de pesquisa criado especificamente para este fim, separadas pela similaridade conceitual surgida entre elas, e organizadas seguindo um critério de temáticas afins. Apesar de ter sido utilizada a expressão “desenvolvimento profissional docente” para a seleção dos textos, nem todos os trabalhos encontrados tinham essa expressão nas suas palavras-chave (Quadro 4). Dos 138 relatórios de pesquisa, 56 optaram por usar o termo “desenvolvimento profissional” como palavra-chave e 82 usaram outros termos, como “formação” (inclui-se aqui a associação de outros termos à formação, como: formação inicial, formação de professor(es), formação docente, formação continuada, entre outras vinculações), demonstrando uma incidência bastante significativa (Quadro 5).

Outros termos compuseram o quadro de análise das palavras-chave, referindo-se ao nível e modalidade de ensino estudados (educação básica, superior, profissional e tecnológica; educação do campo, educação à distância); às condições de trabalho do sujeito investigado (saúde, políticas educacionais); às áreas de ensino (Inglês, Educação Física, Pedagogia, Matemática); a constituição profissional (saberes docentes, identidade, aprendizagem profissional); às práticas profissionais (estágio, PIBID, mentoria); entre outros termos com incidência bastante particular aos estudos.

Dessa forma, foi realizada uma criteriosa análise a partir de sucessivas leituras do material elaborado pelos pesquisadores, considerando o objeto de estudo proposto por eles. Sendo assim, os estudos tiveram seus focos investigativos voltados para duas áreas que, apesar de distintas, tem uma rígida relação entre si que as envolve teoricamente.

Tal análise entendeu que a expressão “desenvolvimento profissional docente” associou as propostas que designam estudos que analisam a melhoria da prática docente com o foco no sujeito do professor e suas interações, quer em momentos formais ou informais, mas que objetivam a mudança na prática educativa percebida pelo sujeito. Dessa maneira, essa expressão “desenvolvimento profissional” envolve todos os processos de aprimoramento vinculados ao professor, ao processo ou a uma

instituição formadora, incluindo necessariamente a participação do docente na definição das necessidades formativas.

As pesquisas demonstram que os estudos feitos com base no desenvolvimento profissional docente buscaram construir um processo formativo que estruturasse propostas que possibilitassem a transformação da prática docente a partir do processo de formação continuada. Nesse sentido, as pesquisas mostraram que a institucionalização dos programas de formação precisa considerar as necessidades formativas dos próprios e que há uma tendência em que esse processo se consolide, sendo este processo como uma nova via para a constituição profissional desse professor.

Já para a “formação de professor”, a base que sustentou essa trajetória de análise teve na construção do conhecimento profissional o seu pilar. O entendimento sobre o processo de tomada de decisão a ser realizada pelo professor, em busca de mudanças da sua prática educativa, quer embasada no princípio da reflexão da ação e/ou da construção da profissionalidade docente estruturada pelo outro (qualquer profissional da área de educação ou instituições de ensino), sustentaram a análise desse enfoque. Assim, este representa as pesquisas que tiveram como objeto central de estudo os processos formativos do professor, incluindo as diferentes alternativas para tal como a formação inicial, continuada, permanente ou em serviço.

Dessa forma, as pesquisas partiram da compreensão sobre as mudanças na prática educativa do professor, defendendo que essa seja fundamentada no processo de reflexão da ação e/ou construção da profissionalidade docente constituída pelo outro. A formação de professor retrata um anseio que os pesquisadores tiveram em relação ao tema, já que direcionaram seus estudos para os processos formativos do professor, compreendendo diversas alternativas, como a formação inicial, continuada, permanente ou em serviço. As análises dessas pesquisas demonstram que as atividades de formação, bem como a participação nestes programas, são um dos procedimentos que compõem o processo de desenvolvimento profissional do professor.

As demais palavras-chave trouxeram uma variedade de informações relevantes em relação às pesquisas selecionadas e foram organizadas de maneira a elucidar o conjunto de aspectos que situaram os estudos no contexto educacional. O conjunto dessas palavras foi delineando o aspecto dado pelos pesquisadores, uma

vez que elas estiveram atreladas aos focos de estudos supracitados. O entendimento dessas palavras auxiliou na compreensão de dois fatores essenciais para o entendimento das investigações: o contexto e o enfoque dado.

Todos os relatórios de pesquisa que compuseram esta pesquisa indicaram um contexto particular, isto é, alguns indicaram o nível de ensino em que foram realizados, outros as proposições políticas vinculadas ao objeto pesquisado, quer pelo viés legal, quer relacionados aos sistemas de ensino, outros ainda discutiram os programas referentes aos processos formativos do professor. Dessa maneira, em relação aos contextos das pesquisas nos relatórios, foram encontrados variados programas e níveis de ensino, a saber: planejamento e atividades relacionadas ao PIBID; educação superior; educação básica (ensino fundamental e médio); educação infantil, além de outros contextos emergentes como a educação especial; escola de aperfeiçoamento de profissionais da educação; PPGes no contexto da avaliação; literatura pedagógica e o estágio supervisionado; professores iniciantes; programas de formação contínua em matemática; educação não formal; entre outros (Quadro 5).

QUADRO 5 – Contextos das pesquisas

Contexto das pesquisas	Ocorrência
Educação Básica	13
Educação Superior	23
Modalidades de ensino	4
Programas	8
Outros	4
Não indica	4
Total	56

Fonte: a autora (2022)

A escolha por indicar o enfoque dado destina-se a elucidar quais aspectos foram retratados nos estudos, visto que algumas pesquisas se focaram nos saberes docentes, outras na identidade profissional: algumas vinculadas às relações étnico-raciais, à prática profissional, às narrativas e às experiências da vida profissional.

Nos resumos das dissertações e teses, observou-se que os enfoques dados a cada dissertação e/ou tese foram determinantes para o desenvolvimento do estudo, para situá-lo enquanto objeto investigativo.

QUADRO 6 – Enfoque das pesquisas

Desafios da docência	11
Desenvolvimento Profissional Docente	10
Políticas Públicas	9
Outros	8
Programas de Formação	3
Não indica	3
Formação Continuada	2
Pibid	2
Processos Formativos	2
Escola Bilíngue	1
Relações de Gênero	1
Mestrado Profissional	1
Geociências	1
Estágio Curricular	1
Ensinar e Aprender Ciências	1
Total	56

Fonte: a autora (2022)

Na sequência da análise, os objetivos das pesquisas selecionadas deram continuidade ao processo. Primeiramente foram registrados todos os verbos utilizados pelos autores nos resumos dos relatórios, com o intuito de entender a intenção dos estudos. Dentre todos, o termo “compreender” apresenta a maior incidência de uso nos trabalhos (Quadro 7), seguido por “analisar” e “investigar”.

Tais verbos (compreender, analisar e investigar) trazem em si os significados: entendimento, aprofundamento, esclarecimento e elucidação do conhecimento em si. As propostas encontradas trazem consigo o princípio de que, tanto as ideias quanto as práticas que envolvem a formação e o desenvolvimento profissional docente devem seguir em constante análise, para que possam ser revistas, aperfeiçoadas e renovadas. Esse processo busca melhorar os conhecimentos que envolvem essa formação e esse desenvolvimento.

QUADRO 7 - Verbos utilizados

Verbo utilizado	Ocorrência	Verbo utilizado	Ocorrência
Analisar	13	Estudar	1
Compreender	20	Identificar	1
Conhecer	1	Investigar	10
Conhecer/ compreender	1	Mapear	1
Contribuir	1	Problematizar	1
Descrever	2	Realizar	1
Elucidar	1	Sem verbo	1
Entender	1	Total	56

Fonte: a autora (2022)

Ao analisar toda a variedade dos verbos empregados nessa pesquisa, foi possível perceber que o conhecimento no contexto dessas pesquisas tem apresentado um princípio que demonstra evolução, pois está pautado em um processo de desenvolvimento, revelando uma continuidade e um aprimoramento constante do objeto de estudo em si. Em relação ao contexto das pesquisas, o quadro 4 apresenta as opções feitas pelos investigadores nesse período.

Dezenove relatórios indicam na construção da escrita dos objetivos o termo “desenvolvimento profissional docente”. A variedade dos objetivos é pequena, mas significativa em relação ao todo investigado. Novamente, ressalta-se que o desenvolvimento profissional é e deve ser objeto de pesquisa. Ele precisa ser ampliado e aprofundado de maneira que os conceitos, ideias, práticas e desdobramentos que o envolvem sejam divulgados, socializados, compreendidos e utilizados para a mudança da prática educativa.

QUADRO 8 – Uso do termo desenvolvimento profissional

Verbo escolhido	Ocorrência
Investigar	2
Compreender	8
Analisar	7
Estudar	1
Elucidar	1

Fonte: a autora (2022)

No quadro 8, nota-se o verbo “compreender” com oito casos e o verbo “analisar” já na sequência, com sete incidências. Os demais verbos tiveram uma ou duas aparições.

A partir da leitura dos resumos, constatou-se que o verbo “compreender” busca analisar o tema desenvolvimento profissional docente sob várias esferas, propondo estudos com o professor médico e enfermeiro, professores de língua estrangeira,



professores envolvidos com projetos como o PIBID, entre outras particularidades; e envolveram diferentes contextos, como a educação básica, o ensino superior e outras modalidades de ensino.

Em relação ao verbo “analisar”, suas ações envolvem pesquisas relacionadas ao PIBID, desenvolvimento profissional dos professores de espanhol, o contexto da avaliação nos programas de pós-graduação, bem como à medida que a formação continuada repercute no desenvolvimento profissional docente dos professores iniciantes.

Já o verbo “investigar” envolve pesquisa em relação ao desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito e as possíveis influências no desenvolvimento profissional a partir do programa de formação contínua em matemática.

O verbo “estudar” teve como objetivo a relação e os desdobramentos da política de bonificação salarial para o desenvolvimento profissional em São Paulo, enquanto o verbo “elucidar” discute o processo de desenvolvimento profissional dos educadores da Educação Não Formal do Programa SESI.

## 2.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL

De acordo com Romanowski (2010), a primeira Escola Normal no Brasil surgiu no ano de 1835, na província do Rio de Janeiro. Depois desta, outras foram criadas em províncias como Minas Gerais (1835); Bahia (1836); São Paulo (1846); Pernambuco e Piauí (1864); Pará e Sergipe (1861); São Pedro do Rio Grande do Sul (1869); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1874); Paraná (1876); Santa Catarina e Ceará (1880); Goiás (1882); e Paraíba (1884). Porém, o devido funcionamento ocorreu somente após a Proclamação da República, em 1889. (ROMANOWSKI, 2010).

Nas Escolas Normais, a formação priorizava um currículo voltado aos conteúdos da escola primária e previa a inclusão de uma formação chamada Pedagogia ou Método de Ensino e que durava 2 anos e era composta por até dois docentes. Segundo Tanuri (2000), não ultrapassava os níveis primários.

No final do Período Imperial, mesmo contando com poucos estudantes, grande parte das províncias tinham uma Escola Normal. Como a formação docente não era considerada essencial para exercer o magistério, a procura por esses cursos era pequena. A função docente, sinteticamente, resultava em manuais de tarefas, tornando as aulas repetitivas e fragmentadas. Vale ressaltar que as primeiras escolas normais eram designadas somente para estudantes do sexo masculino. (ROMANOWSKI, 2010).

No início do século XX, surge o chamado "secundário" (ROMANOWSKI, 2007) — formação de professores que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio atualmente. Durante este século, a escola foi estabelecida como impulsionadora do desenvolvimento social e cultural.

Em 1920, foram realizadas muitas mudanças no ensino em todo o Brasil. As reformas nos cursos normais foram projetadas por vários nomes, que são: Lysimaco Ferreira da Costa (PR); Francisco Campos e Mário Cassananta (MG); Fernando de Azevedo (DF); Carneiro Leão (PE); Anísio Teixeira (BA); e Lourenço Filho (CE). (ROMANOWSKI, 2007).

A partir dessa reforma, a prática docente atribuiu ao professor a tarefa de formar crianças e jovens para a vida em sociedade. Isso promoveu mais reformas nos Cursos Normais, ampliando sua duração para quatro anos, com metodologias específicas.

Perto dos anos 40, havia poucas universidades que ofertavam formação de bacharéis. Em algumas das existentes, para obter-se a licenciatura, foi acrescentado um ano de disciplinas voltadas à educação para docentes que atuariam especificamente para o "ensino secundário". (GATTI, 2010). Este modelo foi adotado no curso de Pedagogia, estabelecido em 1939, para formar bacharéis em educação, bem como professores para Escolas Normais de nível médio. (GATTI, 2010). Quem se formava nestes cursos teria a possibilidade de ministrar disciplinas no ensino secundário.

A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) veio fixar as diretrizes e bases de ensino do 1.º e 2.º graus. A reforma proposta por essa lei modificou o Curso Normal, e o magistério passou a ser uma formação profissional a nível de segundo grau e específica em uma parte. O currículo e metodologia de forma tecnicista desconstruíram o trabalho feito, trazendo preocupação à racionalização da atividade docente.

O campo de atuação do magistério também foi limitado pela Lei nº 5692/71. (BRASIL, 1971). Os docentes formados somente poderiam atuar nas séries iniciais do primeiro grau. Para atuar no magistério, os professores teriam que possuir formação em nível superior, com licenciaturas ou pedagogia, de acordo com a disciplina a ser ministrada.

Em 1980, houve uma reformulação em vários cursos, especialmente nos que promoviam habilitação para o magistério, ampliando-o para quatro anos. (ROMANOWSKI, 2010). Nas licenciaturas, grande parte dos cursos de Pedagogia de instituições públicas garantia a formação de bacharéis, nos moldes da origem desses cursos, partindo das instituições privadas a oferta deste tipo de formação no final desta década. (ROMANOWSKI, 2010).

Em 1986, foi aprovado o Parecer n.º 161 (BRASIL, 1986) pelo Conselho Federal de Educação, que tratou da Reformulação do Curso de Pedagogia (algo já ofertado experimentalmente por algumas instituições), onde facultou aos cursos de oferecerem formação para atuação em turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

No início de 1990, o curso de Pedagogia assumiu a docência e promoveu o processo de formação. (TANURI, 2000). Houve o crescimento de instituições que ofertaram cursos de nível superior, fortalecidos pelo mercado financeiro da economia mundial, sustentadas pelo capitalismo. Durante a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), 155 países assinaram um acordo que tinha como objetivo a qualidade da educação básica. Baseado nesta conferência, em 1993, foi elaborado um documento pelo MEC com metas a serem cumpridas em até 10 anos. De acordo com Libâneo (2008), a escola é considerada uma instituição de atendimento às necessidades de sobrevivência e interesses individuais, e parte de conteúdos mínimos para formar indivíduos que possuam competências e habilidades. Segundo Brzezinski,

O que é evidente nas atuais políticas educacionais de formação de professores é que, apesar de a educação básica do brasileiro ter tomado um lugar central no discurso oficial e no dos detentores do capital, as ações do governo são de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação, e de desmantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação de professores. (BRZEZINSKI, 2002, p. 83).

A perspectiva da educação descrita foi formulada em forma de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) (BRASIL, 2002), que passaram a ser o centro para a implementação de políticas educacionais voltadas à formação inicial de professores. Romanowski (2007) define dessa forma a estruturação dos cursos de licenciatura, Pedagogia e Normal Superior.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996 (BRASIL, 1996), muitas alterações foram sugeridas às instituições que ofertavam cursos de formação de professores. Assim: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. (BRASIL, 1996, p.43). O artigo 62 da referida lei define, para o exercício do magistério, que “[...] professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 1996 p. 26), sendo ofertadas preferencialmente de modo presencial pelas Instituições de Ensino Superior (IES), passando por modificações e adequações de acordo com cada instituição que a ofertasse.

Nos anos seguintes, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que teve início através da LDB n.º 9394/1996 (BRASIL, 1996), indicaram que cabia a União “estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 1996), sendo aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação para os cursos de licenciatura. Mesmo apresentando ajustes para contemplar as novas diretrizes, observa-se nas licenciaturas dos professores especialistas o predomínio do oferecimento de formação voltado à área específica, com mínima formação pedagógica. As DCNs foram responsáveis pelas alterações das instituições formadoras de docentes que as fizeram adequar seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), valorizando a prática dos cursos somente nos momentos do estágio, e o contato dos novos docentes com estudantes só ocorriam neste momento, com pouco tempo para a formação pedagógica. (GATTI, 2010).

Em relação aos cursos de graduação em Pedagogia, após várias discussões, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) para tais cursos, trazendo-os como licenciatura, atribuindo assim a formação de professores para a educação infantil e

anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o Ensino Médio na modalidade Normal, e na educação de jovens e adultos. Desde antigamente, os cursos de formação de professores eram divididos entre professor multifacetado (ensino básico) e professor especialista de determinada disciplina. (TANURI, 2000). Essa diferenciação tornou-se histórica e socialmente firmada nas primeiras legislações no século XXI, sendo vigente até hoje, tanto nos cursos, carreiras e salários.

As licenciaturas são cursos que têm como objetivo formar professores da educação básica, composta pelas distintas etapas e modalidades de ensino: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos, educação especial. Há alguns anos, estudos mostram inúmeros problemas a elas atribuídos. Hoje em dia, ainda se encontra grande preocupação com as licenciaturas, tanto nas estruturas institucionais, quanto nos currículos e conteúdos formativos. Tal preocupação não é apenas colocar no professor e na sua formação a responsabilidade do desempenho vigente das redes de ensino. Vários fatores confluem para isso, dentre elas: as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, aspectos culturais nacionais, regionais ou locais, bem como a condição do professor, seja na formação inicial e continuada, nos planos de carreira e salário, e nas condições de trabalho nas unidades.

Há duas questões relativas às licenciaturas de formação dos docentes, trazendo à discussão dados sobre as condições de oferta desses cursos: uma delas, de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), define a profissionalidade como um conjunto de características de uma profissão que agrupa racionalização de conhecimentos e habilidades do exercício profissional; já a profissionalização de docentes resulta do espaço próprio à sua profissionalidade de forma valorosa dentro da sociedade. Não existe profissionalização sem uma solidez de conhecimentos e formas de ação.

Entre os anos de 2001 e 2006, evidenciou-se a dobra da oferta de cursos de Pedagogia. (GATTI, 2010). As outras licenciaturas também obtiveram um pequeno aumento na oferta.

A licenciatura em Pedagogia é responsável pela formação de professores da educação infantil e Ensino Fundamental, bem como dos gestores e pedagogos que atuam em unidades educacionais públicas e privadas. Grande parte deles incorporam uma gama de disciplinas que acentuam abordagens mais abrangentes das questões

educativas, aumentando o distanciamento de práticas possíveis. (MELLO, 2000). Poucos cursos aprofundam de forma efetiva essas áreas disciplinares, seja por oferta de optativas ou de tópicos e projetos, porém, isso não detecta uma construção integrada a conhecimentos de fundo. (BRASIL, 2013). Nas ementas dessas disciplinas, percebe-se a preocupação da oferta de teorias políticas, sociológicas e psicológicas nessas modalidades de ensino. (GATTI, 2010). Existe uma importância relevante no trabalho do professor, mas não garante a efetividade do ensino. (GATTI, 2010).

Para Tardif e Lessard (2005), o magistério não pode ser desvalorizado e colocado em segundo plano. Há uma necessidade de mudanças, sejam institucionais ou nos currículos da formação, fortalecendo a integração. (MELLO, 2000). A formação de professores da educação básica deve partir da sua prática e agregar assim os conhecimentos necessários em seus fundamentos, bem como com as mediações didáticas, por essas serem destinadas à formação de atuação com crianças e adolescentes.

As concepções formativas voltam a ser discutidas com a Resolução nº 002/2015 (BRASIL, 2015), que anunciou as DCNs à Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015), compreendendo, da seguinte maneira, a formação inicial em nível superior: “Cursos de graduação de licenciatura; Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e Cursos de segunda licenciatura”. (BRASIL, 2015, p.1). Também propõe, à formação inicial, uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serve como elemento norteador com alguns princípios definidos, entre eles “[...] sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação”. (BRASIL, 2015, p.2).

Referente à Resolução n.º 02 de 01 de julho de 2015, vários são os desafios em relação à política nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica. Grandes são as lutas em prol da qualidade na formação desses profissionais. Dessa forma, as políticas podem ser definidas de forma que retornem à formação dos profissionais do magistério, comprovando a qualidade que poderá ser produzida através da indivisibilidade entre ensino, pesquisa, extensão e valorização profissional. (HONÓRIO, 2017).

Assim, a formação desses profissionais em nível superior dispõe-se como objetivo a ser colocado como prática política de Estado. Quando ocorre o debate entre a discussão sobre formação e valorização profissional, percorre também o resgate de políticas que envolvam outros questionamentos, assim como os atuais marcos de formação, perpassando pela melhoria das condições de trabalho. (HONÓRIO, 2017). Várias alternativas indicadas pelas novas diretrizes não são novidades para quem atua na formação docente, mas aponta situações ainda não enfrentadas, o que deve ser feito em conjunto nas áreas das várias licenciaturas e instituições formadoras, partindo de estratégias como: articulação entre teoria e prática nas licenciaturas; interdisciplinaridade; prática como componente curricular; e a inclusão de novas tecnologias de informação e comunicação nas salas de aula. (HONÓRIO, 2017).

Tais princípios devem garantir a diferença das especificidades onde atuam os profissionais do magistério, como a educação indígena, quilombola, especial e do campo, proporcionando novos rumos às instituições formadoras, de acordo com as especificidades da formação.

### 2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

A formação continuada tem como propósito a melhoria do ensino, e não somente a qualificação do professor. (ROMANOWSKI, 2007; TOZETTO, 2010). Os programas de formação continuada necessitam possuir saberes científicos, didáticos e críticos, podendo sua modalidade ser presencial ou à distância. Há uma preocupação em enfatizar a prática docente, auxiliando os profissionais de acordo com suas necessidades.

Assim, os programas de formação quando partem da prática docente, possibilitam uma conduta mais crítica e consciente de acordo com os conhecimentos complexos que envolvem a escola e o sistema educativo, em especial os professores iniciantes que enfrentam a dificuldade no início da carreira, em relação à prática e a experiência e que necessitam de um apoio de seus pares durante o processo inicial. (CABRAL, 2018).

De acordo com Ferreira (2015), a formação continuada é composta por diversas modalidades e divide-se em duas categorias, a saber: formais (ações



formativas fora do local de trabalho e cursos de graduação e demais especializações) e informais (situações que ocorrem no cotidiano escolar e que auxiliam na compreensão do processo de ensino-aprendizagem).

A formação continuada formal identifica quatro modelos. (ROMANOWSKI, 2007). São eles:

- i. A forma universitária – é caracterizada pela finalidade de transmitir o saber e a teoria através da relação formador/formando mediada pelo conhecimento.
- ii. A forma escolar – é caracterizado pelo ensino de caráter oficial, garantido pelo Estado e as ações formativas ofertados pelas Secretarias de Educação, de forma a promover as mudanças nas práticas docentes existentes;
- iii. A forma contratual – é caracterizado pelo contrato existente entre o formador e a instituição que o solicita. Os cursos são ofertados ao docente durante o horário de trabalho;
- iv. A forma interativo-reflexiva – caracterizado pelo processo de ação-reflexão-ação. Todos os processos são realizados e solucionados dentro da instituição de ensino, e os professores mais experientes auxiliam os professores iniciantes.

A formação continuada também pode estar vinculada ao plano de carreiras do professor, como um quesito a mais para a melhoria salarial, de acordo com a instituição onde atua (público ou privado). (JACOMINI; PENA, 2016).

A formação continuada começa na escolarização básica, segue para o curso de formação inicial e continua durante a carreira docente pela necessidade das reflexões advindas da sua prática. (ALVES, 2007). E durante o processo de formação é necessário realizar diagnósticos das principais necessidades de formação dos professores, além de avaliar a efetividade desses processos. (ALVES, 2007).

A proposta de formação continuada na profissionalização dos professores compõe-se de: aperfeiçoamento, atualização, especialização, treinamento, capacitação, entre outros. (MELLO, 2000). Através da atualização, o professor aprimora permanentemente o seu conhecimento e a sua percepção sobre a prática pedagógica em si, já que esta muda constantemente, e de acordo com o poder da



aprendizagem de cada um, permitindo avançar sempre e aprofundar dessa forma os conhecimentos adquiridos. (MELLO, 2000).

De acordo com Bacich e Moran (2017), dentro dos processos de formação continuada é encontrada a prática, que parte da experiência e da atuação; da reflexão (ação-reflexão-ação); da pesquisa; das atividades colaborativas (aprendizagens, compartilhada, grupos e redes); crenças (culturais, de convivência, de pré-conceitos); clínica (supervisão, entrevistas); e mentoria (com professores experientes, professores iniciante e inovação). Existe também a comunidade de prática, que são grupos de pessoas com conhecimentos distintos, experiências e habilidades que colaboram com o compartilhamento de conhecimentos através de práticas para a construção de conhecimento, tanto pessoal, quanto coletivo. Segundo Wenger (2008), ele é dividido em três dimensões, sendo elas: engajamento mútuo, projeto coletivo e repertório compartilhado.

### 2.3.1 Formação prática e profissional

A profissão docente traz em si uma complexidade para a atuação e desenvolvimento profissional, pois envolve questões desde o contexto da escola e sua realidade formada por grande diversidade, até os processos formativos, programas, planos, regulamentos, entre vários outros aspectos para a constituição profissional do professor. (PRIETO-PARRA, 2004).

A docência é uma das poucas profissões em que todos os sujeitos convivem em período prolongado com as atividades laborais desenvolvidas pelos professores, sendo permanentemente observadas e analisadas por todos os envolvidos. Quando a escolha da profissão ocorre, antes de ser um profissional da docência, o sujeito frequenta a sala de aula como estudante, permanecendo desde a pré-escola até a graduação, permitindo que esse “aprenda” a profissão por meio da observação. A partir de 1975, os profissionais constroem padrões e crenças do ensino a partir da etapa de observação experienciada como estudantes. (SANTOS 2008).

Shulman (1992) afirma que:

(...) os professores executam essa façanha de honestidade intelectual mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo;

compreendendo as dificuldades mais prováveis que os alunos terão com essas ideias (...); compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos em sua construção do conhecimento; e estando abertos para revisar seus objetivos, planos e procedimentos na medida em que se desenvolve a interação com os alunos. (SHULMAN, 1992, p. 12).

Os autores Cochran-Smith e Lytle (1999b) explicam que as relações entre conhecimento e prática podem apresentar diferenças entre conhecimento para a prática, onde entendem que a relação entre conhecimento e prática é que o conhecimento organiza a prática. O conhecimento usado para ensinar surge da pesquisa universitária e tem muito a ver com o benefício formal das situações práticas. Já o conhecimento na prática enfatiza a pesquisa no ato de aprender a ensinar, e consiste especialmente na busca do conhecimento durante a ação. (MACHADO; CABRAL, 2018). O conhecimento do professor está subentendido na prática da reflexão, e na prática e sua narrativa. (MACHADO; CABRAL, 2018). Assim, o ensino pode ser uma atividade incerta, espontânea, contextualizada e construída em meio às particularidades das escolas. Já o conhecimento é assimilado através das experiências e reflexões dos professores, que possuem vários saberes, formações e conhecimentos. (TARDIF, 2010).

Na contramão de outras profissões (teologia, direito, medicina) que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária. (NÓVOA, 2019). A relação estabelecida entre os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica na formação inicial é importante na inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas. A formação não é pronta e acabada, e sim um processo que continua ao longo da vida. (NÓVOA, 2019).

De acordo com o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

As etapas de formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas para criar uma aprendizagem coerente e um sistema de desenvolvimento para os professores... Uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida para os professores implica, para a maioria dos países, uma atenção mais destacada para oferecer apoio aos professores em seus primeiros anos de ensino, e lhes proporcionar incentivos e recursos para seu desenvolvimento profissional contínuo. Em geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de sua carreira em vez de incrementar a duração da formação inicial. (OCDE, 2005a, p. 13).

Os processos de desenvolvimento profissional podem ser relevantes se houver a junção da inovação com aplicabilidade. Em qualquer área ou nível de conhecimento, os professores iniciantes, seja qual for o conhecimento, solicitam orientações para conduzirem as situações de forma eficiente, onde eles possam ensinar e aprender a ensinar. (MELLO, 2000). E isso, para eles, é o maior desafio, pois há muitas coisas para gerir de forma sistemática (conteúdo a serem dados, planejamento a ser construído, diferenças dos conhecimentos de seus alunos etc.), sendo tratado muitas vezes como professores mais experientes. (MELLO, 2000).

### 2.3.2 Pesquisa da prática profissional

A relação estabelecida entre os estudantes das licenciaturas e os docentes da educação básica é muito importante para conceber políticas de indução profissional na formação inicial, ou seja, a inserção dos jovens docentes na profissão e em instituições de ensino. A formação é um processo contínuo ao longo da vida, sendo, dessa forma, inacabado. (NÓVOA, 2019). Assim, a formação docente é compreendida como um processo de construção histórica que oscila conforme o contexto socioeconômico na qual está inserido, e que possui determinadas formações e especializações, seja de carreira ou remuneração, para um determinado grupo social.

Uma das principais lutas pela profissionalização do magistério esbarrou no estatuto funcional, resultado da profissionalização específica organizada pelo Estado, o qual os tornava servidores públicos e, posteriormente, funcionários dessa organização, tirando-lhes toda a autonomia e controle sobre a situação.

Segundo Nóvoa:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral. (NÓVOA, 1993, p. 23).

Nos últimos vinte anos, muitos avanços relacionados à educação e à valorização docente foram ganhando espaço dentro da sociedade (MEC, 2014): além da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), veio também a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9394/96 (BRASIL, 1996) orientando direitos e deveres dentro do Campo Educacional.

O professor, para estar em sala de aula, passa por formações específicas, além de outros cursos que potencializam seu desenvolvimento profissional. Mello (2000) argumenta nesse sentido ao defender que:

o indivíduo que ingressa no ensino superior com a opção clara de ensinar é o aluno dos cursos de magistério de primeira à quarta série do ensino fundamental. A esses, na maior parte dos cursos, não é oferecida a oportunidade de seguir aprendendo os conteúdos ou objetos de ensino que deverá ensinar no futuro. Aprende-se a prática do ensino, mas não sua substância. Os demais ingressam no ensino superior de formação de professores com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos, linguistas, historiadores ou literatos, dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura. (MELLO, 2000, p. 04).

Alguns autores como Huberman (1989), Vonk (1988), Griffin (1985), Feiman Nemser e Remillard (1996) defendem o pressuposto de que, entre os cinco e sete primeiros anos da carreira, constitui-se como um período de grande e intensa aprendizagem da profissão, onde suscitam expectativas e fortes sentimentos que, muitas vezes, são controversos nos “novos docentes”. Segundo os referidos autores, esse seria um período realmente decisivo em seu histórico profissional de docente, determinando, de certa forma, seu futuro e sua relação com o trabalho. Sendo assim, os autores interessados por essa socialização profissional falam de um segundo fenômeno que marca decisivamente a evolução da carreira docente. (LORTIE, 1975; GOLD, 1996; ZEICHNER, GORE, 1990).

A observação e o questionamento das políticas públicas implementadas nas diferentes esferas em um país como o Brasil atravessam diversos grupos sociais com seus específicos interesses e necessidades de acordo com sua perspectiva de vida e relações sociais. Simultaneamente, “a luta pelo reconhecimento é também uma afirmação da diferença, uma vez que ela pede o reconhecimento da identidade específica de grupos”. (PAIVA, 2006, p. 11).

Quando se fala no profissional docente, significa o seu reconhecimento como um trabalhador pertencente a uma categoria profissional de grande impacto em vários

aspectos fundamentais da sociedade humana. O fator humano (quem ensina, aprende, faz a gestão do sistema e da escola) destaca-se por sua atuação em grupos envolvidos na procura de nova posição social e de novas condições para suas relações sociais, seja de convivência ou trabalho. (GATTI, 2012). Esse reconhecimento social de diversos grupos demanda por escolarização, e, simultaneamente, vem da necessidade do reconhecimento social da categoria dos docentes como trabalhadores essenciais. (GATTI, 2012). Tais questões se inserem no vasto âmbito da justiça social. Trata-se, assim, do sentido de uma subjetividade coletiva na demanda por equidade social. (GATTI, 2012).

A atuação de docente, no seu trabalho, ocorre em um certo contexto sociocultural-histórico e em um dado contexto relacional e interpessoal. Segundo Souza e Pestana (2009), essas situações escolares não são separadas das circunstâncias que as formam especificamente. Afirmam assim que,

...no pressuposto desse sujeito descolado de suas circunstâncias, os sistemas educativos e as instituições educacionais, tendem a comprometer-se exclusivamente com a capacitação de pessoas isoladas, sem se responsabilizar pelas condições que as constituem como professor e como sujeitos. (SUZANA E PESTANA, 2009, p. 147).

Sem o trabalho dos docentes na educação básica não haveria como formar nenhuma outra categoria de profissionais. O aspecto da formação para a cidadania não é definido com a nitidez exigida. (CURY, 2010). Lembra Cury que a Constituição brasileira,

fez uma escolha por um regime normativo e político, representativo, plural e descentralizado. E, junto com a representação popular, abre espaço para novos mecanismos de participação nos quais um modelo institucional cooperativo amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Ela avança no sentido de instrumentos de participação direta da população na constituição do ordenamento jurídico. (CURY, 2010, p. 113).

Para isso, é preciso pensar em condições para que os docentes se sintam suficientemente reconhecidos pelo esforço de formação das novas gerações, na democratização sinalizada pela Constituição Federal e na direção da ampliação da base cultural da população brasileira, seja ela no presente e no futuro. (GADOTTI, 2000).

Sob a ótica dos salários dos professores da educação básica, as análises demonstram que os resultados podem ser diferentes entre si. Isso indica que a remuneração dos docentes não corresponde ao seu nível de formação, nem à jornada de trabalho, e, muito menos, às responsabilidades sociais que carregam na atuação. (GATTI, 2012).

## 2.4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

### 2.4.1 Da formação ao desenvolvimento profissional docente: o que os estudos indicam

A formação continuada e o desenvolvimento profissional exibem pontos de vista diferentes de uma mesma realidade, no caso: a formação continuada (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009) entra como princípio de um processo de ensino. Já a formação e o desenvolvimento profissional, como princípios da aprendizagem e do crescimento. Nessa perspectiva, cada um atenta-se distintamente a realidade do professor. Nesta perspectiva, a formação continuada precisa:

(..) apresentar um leque de oportunidades de aprendizagem relacionadas com todos esses interesses e deve procurar não só satisfazer necessidades de desenvolvimento em curto prazo, mas também necessidades legítimas de desenvolvimento em longo prazo, uma vez que os contextos em que ocorre representam mudanças a nível pessoal, profissional e organizacional. (DAY, 2001, p. 208).

O debate que envolve o desenvolvimento profissional docente ocorre no espaço escolar, onde os docentes realizam a magia do ensinar aos estudantes. Para Alarcão (2001), a escola é como a própria vida, onde ocorre vivência e cidadania.

De acordo com Alarcão (2001), a escola precisa pautar suas ações visando:

- i. Envolver todos os membros para as decisões político-administrativo-pedagógicas. II. Enfatizar a centralidade das pessoas na escola, designando papel principal a elas. III. Promover abertura às ideias dos outros, descentralizando o poder e, assim, promovendo o envolvimento de todos em um trabalho conjunto com base no pensamento sistêmico;
- ii. Desenvolver um projeto educativo próprio, fruto das relações com a comunidade interna e externa;

- iii. Inserir a escola na comunidade local, mantendo contato com a aldeia global;
- iv. Possibilitar a vivência da cidadania na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões e no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental;
- v. Articular os vetores político-administrativos com o pedagógico-curricular;
- vi. Identificar o professor como protagonista da escola, o qual necessita comprometer-se com o seu desenvolvimento;
- vii. Prover o docente de uma ação reflexiva que leve em consideração os contextos escolares, pois os problemas que emergem na atualidade na escola não são previsíveis, exigindo capacidade de leitura e interpretação dos fatos para encontrar boas soluções;
- viii. Considerar a epistemologia da prática como o resultado do conhecimento que os professores constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas;
- ix. Interagir com as transformações ocorridas no mundo e no ambiente que as cerca.

Dessa forma, todas essas ações que promovem o desenvolvimento profissional docente advêm de uma gestão participativa, sendo os professores a figura principal de suas ações em todos os espaços da instituição de ensino. Para que o desenvolvimento profissional se efetive, é necessária a participação de todos da escola: não há alternativa de comprometimento com esse processo sem a valorização e sem a prioridade dentro da instituição de ensino.

Marcelo (2009) aponta componentes de formação de forma a melhorar os processos de ensino. Esse apontamento fundamenta-se em uma pesquisa realizada na Austrália e que envolve a pesquisa de quatro programas propostos. São eles:

- i. Oferecer aos professores oportunidades para se centrar no conteúdo que os alunos devem aprender, assim como enfrentar as dificuldades que os alunos encontram ao aprender esses conteúdos.
- ii. Utilizar o conhecimento geral pela investigação acerca da aprendizagem do conteúdo por parte dos alunos.
- iii. Incluir oportunidades para que os professores de forma colaborativa possam analisar o trabalho dos alunos.

- iv. Buscar que os professores reflitam ativamente acerca das suas práticas e as comparem com modelos adequados de prática profissional.
- v. Solicitar que os professores identifiquem o que necessitam aprender e que planejem experiências de aprendizagem que lhes permitam cobrir essas necessidades.
- vi. Proporcionar tempo aos professores para provar novos métodos de ensino e receber apoio e assessoramento em suas classes quando se deparam com problemas de implementação.
- vii. Incluem atividades que animam os professores a fazer menos privadas as suas práticas de forma que possam receber retroalimentação dos seus companheiros. (MARCELO, 2009, p. 25).

O desenvolvimento profissional docente possui algumas peculiaridades, que são: o processo reflexivo na interação entre teoria e prática localizada no contexto da ação; necessidade de ser assumido por docentes, gestores e entender a determinações nas condições de trabalho da cultura organizacional; os programas precisam ser planejados, desenvolvidos e avaliados colocando o professor e a instituição como protagonistas da transformação da prática educativa. (BRASIL, 2013).

#### 2.4.2 Conceito de formação de professores

A formação de professores é composta por uma grande área de conhecimento e investigação, onde os professores qualificam sua efetividade através do desenvolvimento e aprendizagem. (ROMANOWSKI, 2007). Ocorre através da interação entre o formador e o indivíduo a ser formado, e a intencionalidade dessa interatividade é voltada para a mudança que ocorre dentro de um contexto já demarcado, sendo elas (ROMANOWSKI, 2007):

- i. Existência de objeto próprio - Como é considerada abrangente, diversos estudiosos apreciam tal conceito, pois considera relevantes todas as etapas que garantam a aprendizagem do aluno.
- ii. A formação de professores ocorre ao longo de toda a vida e precisa contar com o envolvimento de todos os docentes inseridos na sociedade onde atuam, para que as mudanças adquiridas sejam efetivamente aplicadas em sala de aula;
- iii. Metodologias específicas – Nos últimos anos, as pesquisas estão voltadas para pesquisas-ação e colaborativas, assim como muitos baseados em depoimentos e histórias de vida. As metodologias utilizadas apontam para caminhos próprios como alternativa no processo, e auxiliam na identificação do campo de pesquisa.
- iv. Comunidade de cientistas com um código de comunicação próprio – onde grupos de pesquisadores constroem um conjunto de comunicação própria, fomentando formação através do conhecimento adquirido, abrindo grandes



possibilidades de discussão acerca do objeto de pesquisa, bem como a metodologia que será utilizada.

v. Integração dos participantes na pesquisa – os professores são protagonistas das suas próprias pesquisas, desde o planejamento até os resultados encontrados. Essa integração permite uma grande aproximação entre universidades e escolas, desenvolvendo vários conhecimentos, valores e habilidades, fortalecendo positivamente o grupo de estudo.

vi. Reconhecimento da formação de professores como base na educação brasileira – os resultados das pesquisas realizadas em relação à formação de professores devem apresentar-se de forma objetiva, permitindo a compreensão de seus pares, e assim garantindo possibilidades de novas pesquisas. Se a pesquisa oferecer de forma evidente sua contribuição, contribui de forma positiva à valorização social. (ROMANOWSKI, 2007).

Nas últimas décadas, pesquisadores procuraram centrar suas discussões conceituando o desenvolvimento profissional docente, pois o termo desenvolvimento permite um leque de possibilidades em relação à sua aplicabilidade, entendendo que ele ocorre ao longo do processo formativo, deixando de lado a formação inicial e continuada. Assim, a formação de professores é complexa, não existindo a possibilidade de compreendê-la de forma total. (NÓVOA, 2017).

#### 2.4.3 Reflexões sobre desenvolvimento profissional docente

O desenvolvimento profissional docente contribui de forma significativa no desenvolvimento individual e coletivo, e se concretiza em sua atuação profissional. Muda não somente a forma como ensina, mas também de pensar a sua prática, pois envolve a mudança de paradigmas, tanto na área pessoal e, principalmente, na profissional. O conceito foi se modificando nas últimas décadas devido às mudanças no processo de mudança na compreensão do processo de ensinar e aprender. (MARCELO, 1999).

O termo vem determinar que a formação envolve aprendizagens, tanto de atividades formais como informais, que são alternadores nos processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do pensamento, e da ação dos docentes, com seu compromisso profissional. (DAY, 2001). Assim, é reconhecida a relevância de "espaços e tempos educativos que estão para além dos espaços e tempos escolares" (ALVES, 2010), consolidando mudanças nos processos formativos que passaram a ser permanentes, acontecendo em diferentes espaços. São propostas que não mais tratam a formação de professor como processo de manipulação, porém, entendem

que, na perspectiva de construção de conhecimentos em espaços coletivos de reflexão e ação, buscam a valorização da produção do conhecimento e da prática docente, favorecendo a compreensão de sua ação, bem como a tomada de decisões para a realização de mudanças que ele compreenda como necessárias.

Os processos formativos têm fundado discussões sobre os modos de participação do outro que se apoia na concepção de sujeito interativo, que elabora conhecimentos em processos necessariamente mediados pelo outro e constituído pela linguagem, pelo funcionamento dialógico. (GÓES, 1997). Nessa perspectiva, mediação não é somente o “outro” fisicamente presente, mas é resultado da incorporação de experiências geradas nas relações sociais vividas em diferentes contextos e em diferentes modos. (GÓES, 1997).

Em algumas das interpretações que defendem a tese de que a interação social e a mediação são decisivas para o desenvolvimento cognitivo e intelectual, bem como a ideia de que a (re)construção do conhecimento é eminentemente social, ancoram-se na abordagem histórico-cultural, em especial no pensamento de Vygotsky. (GÓES, 1997). Ela pressupõe que “o conhecer tem gênese nas relações sociais, é produzido na intersubjetividade e é marcado por uma rede complexa de condições culturais”. (GÓES, 1997). Nesse sentido, a apropriação da cultura interfere na organização dos processos cognitivos superiores do indivíduo, por meio de instrumentos culturais por ele utilizados. Nessa perspectiva, a mediação do outro é indispensável para que o indivíduo possa apropriar-se dos produtos do ambiente cultural, por meio de um processo de interiorização, visto que a construção do conhecimento se dá numa ação compartilhada. Desse modo, o processo de desenvolvimento não é possível de ser aceito como um percurso solitário, pois existe a participação do outro, através da atividade e da linguagem constituída entre o indivíduo e seu grupo social. (SEVERINO, 2006).

No tempo em que a sociedade se moderniza, aumenta a procura por docentes nas mais diversas áreas do conhecimento, que necessitam de formação tanto do campo específico quanto sobre como ensinar e quais vínculos estabelecem nesse processo de ensinar e aprender. Com decorrer do tempo, a função de docente relaciona-se a modelos distintos. (CERICATO, 2016).

O conceito de formação de professores está articulado às ações que visam formar o docente para o exercício profissional. (VEIGA, 2009). Processo esse que,

também, envolve o desenvolvimento e estruturação do indivíduo, e depende de uma maturação interna, de alternativas de aprendizagem e experiências do sujeito. (MARCELO, 1999). Zabalza (2004) complementa e define que “a formação deve servir para qualificar as pessoas”. (ZABALZA, 2004). Nesse sentido, a formação “[...] envolve ações que atendam a diferentes interesses e que, principalmente, valorizem a prática docente e a experiência profissional como componentes essenciais para esse processo.” (PRYJMA; WINKELER, 2014).

Assim, ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) prestam-se algumas características primordiais: ser um processo reflexivo (teoria x prática) situado no contexto da ação; precisa ser assumido pelo docente, e pelos responsáveis pelas condições de trabalho e pela cultura organizacional; seus programas precisam ser planejados, desenvolvidos e avaliados levando em consideração o professor e a instituição para assim promover a modificação da prática educativa. (BACICH, 2017).

O conceito de “desenvolvimento profissional docente” surge em decorrência da necessidade de oportunizar de forma significativa o desenvolvimento do professor como um todo, dada a necessidade em adquirir novos conhecimentos e, dessa forma, promover a interiorização de forma significativa desse conhecimento que favorece a mudança tanto do conceito quanto da atuação. (PRYJMA; OLIVEIRA, 2017). A formação docente não contemplava, na sua totalidade, essa mudança, devido à complexidade envolvida neste processo que ocorre de forma individual e influencia no coletivo, sendo o desenvolvimento profissional docente mais integrador. (MELLO, 2000). O desenvolvimento profissional docente é considerado como um processo voltado para o professor e a melhoria de sua atuação docente, que atinge de forma positiva sua atuação em sala de aula com seus alunos. (PRYJMA; OLIVEIRA, 2017). Em relação aos programas de desenvolvimento profissional, eles devem ter como base um conjunto constituído de boas práticas que definem a construção multirreferencial. (LIBÂNEO, 1999). Essa prática torna-se mais sólida quando as trocas de experiências ou diálogos são feitas entre seus pares, pois esta formação centrada nas práticas reúne os processos de formação contínua e o desenvolvimento profissional docente, e, assim, as mudanças e atitudes tomadas influenciam diretamente o contexto organizacional. (ALMEIDA, 2007).

A base do DPD também é composta por alguns princípios na mudança da prática ao longo dos anos, bem como em uma cultura profissional que melhore cada

vez mais sua prática e que os profissionais estejam envolvidos neste processo ao longo de sua carreira. Além disso, toda essa mudança deve abranger a todos os envolvidos no contexto escolar, sendo o desenvolvimento profissional o facilitador para que o processo de ensino aprendizagem atinja de forma positiva os estudantes. Dessa forma, o desenvolvimento contribui também na melhoria do currículo escolar, onde cada um contribui de forma significativa com seus diversos saberes. (BRASIL, 2010).

Quando o professor se identifica com o seu plano de ensino e apresenta com clareza os objetivos, conteúdos e a maneira de conduzir uma aula com excelência favorece sua autonomia dentro de sua realidade, obtendo dessa forma mais conhecimento através das experiências vivenciadas. (SCARINCI; PACCA, 2015). Quando o professor recebe um acompanhamento mais próximo de seus formadores, o processo de ensino-aprendizagem torna-se significativo. Essa situação ressalta a importância em capacitar os formadores de docentes, de ensiná-los como podem de fato auxiliar a sua prática docente. (SCARINCI; PACCA, 2015).

Oferecer um programa de formação de docentes difere muito de um treinamento ou mesmo capacitação. Se trata de oferecer uma formação contínua em que suas ações permitam o desenvolvimento profissional de forma mais abrangente e em constante crescimento. (CARVALHO, 2010).

### 3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

#### 3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A abordagem qualitativa foi considerada como essencial para o alcance dos objetivos propostos nesta investigação, sendo assumida como a base teórica e metodológica desta pesquisa, pois foi considerada a mais adequada para responder o problema de estudo.

Uma das razões para essa opção é que essa abordagem vem se aproximando gradativamente dos pesquisadores e tem se constituído em um campo científico, reconhecido dos anos 2000 para cá. (DENZIN; LINCOLN, 2006). Nesse sentido, a representação desse campo científico, particularmente na área de educação, se concretizou particularmente por essa ter sido compreendida como um processo que ultrapassa o objeto a ser estudado, permitindo a visibilidade de uma ampla variedade de práticas interpretativas feitas pelo pesquisador, a partir de seus conhecimentos que permitiram elucidar os problemas de investigação.

Muitos estudos já ocorreram para compreender as relações existentes nos contextos escolares a partir da década de 1980, apresentando uma estruturação teórica e metodológica para a pesquisa que referenda a cientificidade nesse tipo de abordagem. Dessa forma, o estudo apresentado aqui encontra total respaldo teórico nessa abordagem, pois segue uma mesma linha metodológica vista em outros estudos na área de Educação.

Convém destacar que André ressalta que, desde 1980, houve uma mudança no contexto de produção científica na área de Educação, encontrando na pesquisa qualitativa um espaço privilegiado de investigação, visto que permitiu agregar valores e conceitos inatingíveis se fossem utilizados outros métodos de pesquisa. (ANDRÉ, 2008). Sob essa ótica, salienta-se que essa abordagem valoriza o processo de investigação em si, recusando-se a considerar que uma determinada prática metodológica é mais importante do que outra.

A pesquisa qualitativa não se ampara em um conceito teórico-metodológico padrão. O fato de se ampliar as diferentes abordagens, métodos e técnicas, permite a inserção de linhas teóricas que passam a receber múltiplos usos e significados.

(DENZIN; LINCOLN, 2006). Todos os detalhes do processo investigativo mostram o compromisso que seus praticantes têm com o rigor científico, pois uma pesquisa com abordagem qualitativa traz a ideia de qualidade, quer sobre os processos, significados, entendimentos, quanto sobre a relação entre pesquisador e objeto pesquisado.

Os argumentos teóricos supracitados apoiam o princípio metodológico eleito para esse estudo, visto que existe uma singularidade e particularidade no problema de pesquisa, já que cada “caso em si tem importância, seja pelo que revela o fenômeno, seja pelo que representa”. (ANDRÉ, 2008, p. 17).

Para compreender os processos formativos ofertados pelo sistema de ensino, essa pesquisa foi realizada em duas etapas, a saber: (a) revisão de literatura; (b) a coleta e análise documental sobre os cursos ofertados desde o início em arquivos/acervos da Rede Municipal.

A revisão de literatura, também conhecida como revisão bibliográfica, foi embasada em dois propósitos (ALVES-MAZZOTTI, 2002): contextualizar o problema e analisar as capacidades presentes nas consultas realizadas para a formação do referencial teórico. Partindo dessas premissas, foi realizado um levantamento bibliográfico formado por fontes científicas, como artigos, teses e dissertações. Dessa forma, foi possível contextualizar e problematizar, além de validar o quadro teórico que sustentou esse estudo.

A organização do material selecionado para a composição do marco teórico foi imprescindível, pois permitiu que as análises do objeto de pesquisa pudessem ser mais aprofundadas. Dessa forma, um mapeamento sobre a área de formação de professores foi considerado a primeira etapa dessa pesquisa.

A pesquisa documental buscou realizar um levantamento de documentos que permitissem a análise dos objetivos das ações formativas, oriundos dos arquivos da Coordenadoria de Formação Continuada e do Departamento de Desenvolvimento Profissional, no período de 2014 a 2020. Foram utilizados os documentos (denominados cadernos na RME) que continham os planos de formação dos anos abrangidos pela pesquisa, e também os relatórios do Portal Aprender, da Coordenadoria de Formação Continuada e do Departamento de Desenvolvimento Profissional. Os seguintes documentos institucionais foram utilizados nessa pesquisa:

- a) Programa de Formação Continuada aos Profissionais da Rede Municipal de Ensino (2014);
- b) Plano de Formação Continuada referentes aos anos de 2014, 2015, 2016;
- c) Caderno de Formação do ano de 2017;
- d) Caderno Veredas Formativas referentes aos anos de 2018, 2019 e 2020.

Para viabilizar essa investigação, uma permissão foi solicitada à SME para a realização da pesquisa nos documentos institucionais referentes às propostas de formação docente. Tanto a autorização quanto a permissão foram favoráveis a realização do estudo.

Foi elaborado um roteiro de análise dos documentos selecionados e esse continha: (a) nome da ação; (b) público-alvo; (c) objetivos, intencionalidades e propósitos; (d) número de profissionais envolvidos; (e) temáticas dos cursos; (f) carga horária dos cursos etc.

Foi elaborada também uma planilha para a organização de todos os dados das ações formativas, com o quadro 10 representando um exemplo parcial da planilha construída.

Uma variedade de formatos e escritas dificultaram a análise do material, pois nem todos os documentos selecionados para essa pesquisa apresentavam informações similares. Pela multiplicidade de dados, aos poucos a análise foi ficando ampla, seguindo outros rumos e inviabilizando a definição de um eixo condutor para análise do estudo em questão. Após inúmeras leituras, discussões e tentativas para a condução da análise dos resultados, no entanto, foi decidido a utilização dos objetivos das propostas formativas ofertadas pelo sistema de ensino, visto que eles estavam presentes nos documentos de todo o período selecionado.

QUADRO 9 – Informações sobre os cursos de formação docente – Modelo utilizado – Dados parciais

Cursos ofertados	Público-alvo específico/ amplo	Objetivos	Carga horária presencial	Carga horária on-line	Nº de vagas
Metodologias de trabalho para estudantes que frequentam o apoio pedagógico dos anos finais	Professores, pedagogos, diretores, vice-diretores, coordenadores administrativos e coordenadores disciplinares das escolas dos anos finais e da EJA II	Discutir as melhores estratégias de ensino a fim de colaborar ativamente com a superação das defasagens dos conteúdos escolares,	24h	0	45
Refletindo sobre Ciência e TICs na educação em tempo integral	Professores da prática de Ciência e tecnologias da informação e comunicação e coordenadores de escolas	Discutir como se dá a construção de conceitos e teorias, superando a concepção de que apenas proporcionar aos estudantes o contato com as ferramentas tecnológicas já estarão trabalhando com Ciência e Tecnologias da Informação e Comunicação	12h	4h	80
Maleta LEGO para iniciantes	Professores da prática de Ciência e tecnologias da informação e comunicação e coordenadores de escolas	Subsidiar os professores que atuam na prática educativa de Ciência e Tecnologias da Informação e Comunicação e que dispõem das maletas de LEGO para a ação pedagógica	12h	4h	50
Ciências e Tecnologias na alimentação	Professores da prática de Ciência e tecnologias da informação e comunicação e coordenadores de escolas	Reconhecer a presença das tecnologias na alimentação diária e os benefícios que podem ser observados	16h		80

Fonte: A autora (2022)

Partiu-se da premissa de que os objetivos educacionais expressariam as intenções formativas, pois eles devem ser entendidos como um orientador que permite a identificação dos resultados de um processo de aprendizagem. É por essa razão, inclusive, que eles são chamados de objetivos expressivos (EISNER, 1982), pois



guiam o processo didático para conseguir um resultado efetivo com cada indivíduo, de acordo com as características próprias de cada um. Dessa forma, assumem um nível de referência onde pretende-se alcançar o desenvolvimento das diversas capacidades de cada pessoa. Foram essas explicações teóricas que permitiram o uso dos objetivos como a base para a análise de dados.

Os resultados foram analisados a partir da criação de categorias e subcategorias de análise, sustentados pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que apoiou toda esta etapa da pesquisa.

O período a partir de 2014 contempla um dado relevante e justifica o recorte temporal. Em 2013, foi estabelecido um Programa de Formação Continuada que teve o início previsto para seu desenvolvimento no decorrer do ano. Neste mesmo ano, estava em fase de teste uma plataforma digital vinculada ao sistema corporativo e atrelado à proposição das ações de formação continuada, permitindo que os dados das ações formativas (como nome da ação, objetivo, ementa, carga horária, número de vagas, docentes) fiquem registrados de forma permanente neste sistema. A partir deste período os documentos disponíveis apresentam os objetivos das ações formativas.

Considerando que nos períodos anteriores não havia um departamento e/ou coordenação que concentrassem todas as informações, com critérios de registros similares sobre as ações formativas para os professores, a escolha do recorte temporal é relevante. Destaca-se que, em outros períodos, cada departamento cuidava das formações e certificações de seus respectivos participantes, vinculadas às ações formativas previstas para cada ano letivo.

### 3.1.1 Categorias de análise

As categorias para a análise dos dados foram definidas considerando a opção conceitual sobre desenvolvimento profissional docente encontrada em Day (2001). O autor explica que o processo formativo do professor deve ser entendido como um todo (DAY, 2001, p. 15) e o desenvolvimento profissional docente necessita estar agregado ao sentido pessoal ou profissional do indivíduo, ampliando o olhar de análise para além das questões pertinentes à formação em si. Nesse sentido, cabe destacar que:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo em que os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu comprometimento com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, junto com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases de suas vidas profissionais. (DAY, 2001, p. 20).

Outro fator tem respaldo na compreensão de que existe uma carência no processo de reflexão sobre tais ações, pois há uma necessidade premente de considerar todos os aspectos, sejam eles pessoais ou profissionais, especialmente nas condições de trabalho, na carreira e no cenário onde é praticado a profissão docente. Marcelo (2009), também nessa abordagem, salienta que o desenvolvimento é entendido nesse panorama da busca pela identidade profissional, onde:

Devem entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (MARCELO, 2009, p. 7).

Day e Marcelo (2001; 1999) auxiliam na elaboração desse conhecimento profissional, possibilitando a superação da convicção da formação inicial e continuada como ciclos esgotados, indicando o desenvolvimento profissional como um movimento permanente, onde o conhecimento é propício e diversificado pelos docentes durante sua formação e carreira. O processo constitui-se de ações formativas específicas, onde haja a capacidade em relação a recriar práticas, sendo o ambiente escolar um excelente espaço para tal formação.

Em relação à categoria “desenvolvimento profissional docente”, ela possui como base todos os processos de aprimoramento vinculados ao professor, ao processo ou a uma instituição formadora, incluindo necessariamente a participação do docente na definição das necessidades formativas. Dessa forma, visa construir um

processo formativo que estruture propostas que possibilitem a transformação da prática docente a partir do processo de formação continuada.

Já a categoria “formação continuada” tem como base a construção do conhecimento profissional. O entendimento sobre o processo de tomada de decisão a ser realizada pelo professor, em busca de mudanças da sua prática educativa, embasada no princípio da reflexão da ação e/ou da construção da profissionalidade docente estruturada pelo outro.

O desenvolvimento profissional docente provém de estudos que evidenciam a melhoria da prática docente com o foco no sujeito do professor e suas interações, quer em momentos formais ou informais, mas que objetivam a mudança na prática educativa. E a formação continuada parte do entendimento sobre o processo de tomada de decisão a ser realizada pelo professor, em busca de mudanças da sua prática educativa, embasada no princípio da reflexão da ação e/ou da construção da profissionalidade docente.

### 3.1.2 Pesquisa documental

Considera-se a pesquisa documental aquela que tem como fonte de análise documentos como: textos escritos, manuscritos ou impressos que foram registrados em papel. Estes podem ser classificados entre documentos arquivados ou não arquivados; de domínio público ou privado; documentos pessoais. Significa uma forma de coleta de dados de modo a eliminar quaisquer eventualidades de intervenção ou influência do pesquisador.

A opção de pesquisar as ofertas dos programas de formação continuada através de documentos em arquivos da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba traz os resultados de forma fidedigna em relação aos processos desenvolvidos ao longo dos anos. Também se observa o cuidado que o pesquisador deve dar aos documentos, pois eles estabelecem um limite de interpretações. Portanto, ele deverá tomar precauções durante a análise e validação dessa fonte “e esgotar todas as pistas capazes de lhe oferecer informações importantes”. (CELLARD, 2008, p. 298). Além disso, é importante, na análise minuciosa dos documentos e bases de arquivos, possuir um olhar crítico de forma a compreender e interpretar de forma correta. A

seleção dos documentos analisados deve passar por uma exaustiva investigação, buscar em todas as fontes possíveis, inclusive em “locais insuspeitos”. (CELLARD, 2008, p. 298).

As fases de avaliação apresentada por Cellard (2008) para análise preliminar de documentos são divididas em 5. São elas:

- i. A análise do contexto de produção do documento – um exemplo público produzido em contextos ditatoriais. Seu contexto pode revelar mais do que o conteúdo em si.
- ii. Identificação e biografia dos autores – verificar a perspectiva dos autores, como, por exemplo, nas obras de autores abolicionistas, que produzem discursos posteriormente transformados em escritos. Identificar quem eram e a quais correntes se filiavam faz toda a diferença na análise.
- iii. Verificação da autenticidade/confiabilidade do texto – forma que se aplica muito às pesquisas históricas nas quais as fontes estão quase ausentes. Mas no caso, na educação, é interessante verificar a autenticidade, por exemplo, de relatórios de rendimento de uma determinada escola com fins de destinação de recursos. Pensar até que ponto um documento condiz com a realidade ou se é apenas mais uma forma de cumprir requisitos.
- iv. Identificação da natureza do texto – aqui se discute se é o caso de um documento público, ou não, por exemplo. No caso de análise de editais, por exemplo, são documentos com uma determinada linguagem e para um determinado público; no caso de cartas privadas é totalmente diferente.
- v. Identificação dos conceitos-chave e da lógica interna do documento – como, por exemplo, os editais que possuem uma estrutura própria e uma lógica interna bem definida. Quando se altera algo dessa estrutura, dificulta a análise do próprio documento.

A contribuição que os diferencia apresenta-se na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica expede para as contribuições de diversos autores sobre o tema, atendendo as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental dispõe de materiais que ainda não receberam tratamento minucioso, ou seja, as fontes primárias. Essa é a substancial diferença entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica e, por essa razão, foi a opção metodológica deste estudo.

A análise de conteúdo sustentou teoricamente a análise dos resultados, por ser um conjunto de técnicas de análise das comunicações, bem como a descrição do conteúdo das mensagens. Através dela, foi possível observar a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens encontradas no material de pesquisa. Dessa forma,

Qualquer análise de conteúdo não visa o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos as condições de produção dos textos, que são o seu objeto. O que tentamos desvendar são estas condições de produção e não os próprios textos. O conjunto das condições de produção constitui o campo das determinações dos textos. (BARDIN, 1979, p. 40).

Através de um exame metódico, sistemático e objetivo do conteúdo dos textos selecionados, classificou-se e interpretou-se os elementos constitutivos que não estavam acessíveis em uma leitura superficial. A construção de uma aproximação rigorosa do conteúdo de diversas formas de comunicação verbal pode revelar tendências e é considerada essencial nas atividades de categorização e de classificação, a partir de uma interpretação argumentativa.

Segundo Bardin (2006), a partir desta análise das comunicações, almeja-se obter indicadores (quantitativos e/ou qualitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens, tratadas a partir da descrição de seu conteúdo e manipuladas para deduzir conhecimentos sobre o emissor da mensagem e/ou sobre o meio em que foi produzida. O pesquisador procura, com base nas categorias estabelecidas, inferir ou seja: extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que esta foi emitida.

É importante ressaltar que, tanto a produção, como a inferência sobre a recepção da mensagem da comunicação são simbólicas. Para entender os significados de um texto, portanto, é preciso levar o contexto em consideração, que precisa ser reconstruído pelo pesquisador

A organização da análise constituiu-se em algumas etapas: (a) a pré-análise, a fase da organização propriamente dita, onde as ideias iniciais foram sistematizadas de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas; b) a exploração do material que necessitou de uma análise categorial, etapa definida como sendo o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas

significativas que permitiram a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem (BARDIN, 1979); c) o tratamento de resultados, indicando as categorias que foram resultantes de um processo de sistematização progressiva e analógico; e d) a inferência, que possui relevância teórica, pois é através da análise de conteúdo, que as descobertas passam a ter uma relevância teórica. (BARDIN, 1979).

A base não esteve na quantificação, mas na análise do episódio em profundidade, elencando as suas relações, bem como interlocuções na malha social. Conforme Berelson (1959 apud Bardin 1979, p. 20): “A análise de conteúdo, como método, não possui qualidades mágicas e raramente se retira mais do que nela se investe e algumas vezes até menos...”.

### 3.1.3 Quadro síntese da pesquisa

QUADRO 10 - Quadro Síntese

Tema da pesquisa	As ações propostas para a Formação Continuada e o Desenvolvimento Profissional Docente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba entre 2014 e 2020
Problema ou pergunta da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Qual a finalidade dos cursos de formação docente para os professores da RME?</li> <li>b) Quais as ações formativas foram direcionadas para o professor do ensino fundamental neste período?</li> <li>c) Que elementos indicados nas propostas de formação de professores contribuíram para o desenvolvimento profissional desses docentes?</li> <li>d) Houve alguma alteração na configuração das propostas de formação docente durante o período investigado?</li> <li>e) As proposições feitas nas ações formativas favorecem o desenvolvimento profissional docente?</li> </ul>
Objetivos	Analisar as ações e as intenções das propostas voltadas para a formação docente do professor ofertadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba no período delimitado entre 2014 e 2020.
Principais aportes teóricos	A metodologia da pesquisa elegeu a abordagem qualitativa, pois essa se destaca como essencial para o alcance dos objetivos propostos nessa investigação e foi assumida como a base teórica e metodológica do estudo. A análise de conteúdo complementou a metodologia e o amparo em Bardin (2011). A realização da análise dos dados, auxiliou na contextualização do problema e do referencial teórico, bem como na definição das categorias e subcategorias a serem analisadas e definidas de acordo com a descrição das mesmas, até as conclusões encontradas.
Detalhamento do aporte metodológico	A pesquisa foi conduzida a partir de duas fases distintas e complementares entre si. A primeira fase utilizou o estudo de revisão como etapa metodológica, que permitiu conhecer e compreender as bases teóricas que apoiam as ações formativas voltadas para os professores. A segunda fase foi direcionada para a análise de conteúdo dos dados coletados por meio de uma pesquisa documental realizada nos registros do Departamento de Desenvolvimento Profissional da Secretaria Municipal da Educação do município de Curitiba. A criação de categorias de análise surgiu após inúmeras reflexões feitas a partir dos estudos realizados e dos dados obtidos durante a coleta. Foram observados os objetivos

	das ações formativas entre os anos de 2014 e 2020 e então as análises dos objetivos dentro das categorias e subcategorias criadas.
--	--

Fonte: a autora, 2022

### 3.2 PANORAMA DAS AÇÕES FORMATIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO ENTRE 1961 e 2013

Antes de iniciar a análise de dados do recorte temporal entre 2014 e 2020, será apresentado um panorama geral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba em relação a trajetória de formação docente entre os anos de 1963 e 2013.

O município de Curitiba tornou-se responsável pela educação de seus cidadãos a partir da Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961. (CURITIBA, 2014). A Rede Municipal de Ensino era a responsável pela formação da sua população. (CURITIBA, 2014). No entanto apesar de alguns dos prédios escolares serem construídos pela Prefeitura de Curitiba, eles eram cedidos ao governo estado que, na ocasião, era o órgão responsável pela educação primária, incluindo desde a contratação de professores até a efetivação do trabalho pedagógico. (CURITIBA, 2014).

Pela legislação nacional em vigor nas décadas de 60 e 70, os estados e municípios eram os responsáveis pelas escolas de formação inicial das crianças e dependendo da estrutura organizacional de cada município, eles passavam a assumir a formação em nível de primeiro grau. Possivelmente essa é a razão para que as ações formativas dos professores, entre os anos de 1963 e 1979, não fossem encontradas nos registros dentro do arquivo público municipal. (CARTAXO, 2009).

Os primeiros registros encontrados sobre a formação de professores na Rede Municipal de Ensino data da década de 60, coincidindo com o momento em que o processo de municipalização<sup>1</sup> do ensino passou a se configurar como uma nova política educacional.

Com a organização da educação compartilhada entre os estados e municípios, a formação de professores passou a ter um entendimento diferenciado em relação aos momentos anteriores, pois cada sistema passou a perceber necessidades formativas distintas. Os Planos de Educação criados nos diferentes

---

<sup>1</sup> Entende-se o que o processo de municipalização em Curitiba iniciou-se a partir da LDB nº 4024/61 (BRASIL, 1961), que estabeleceu que era de responsabilidade a matrícula das crianças a partir de 7 anos na escola primária. (VIEIRA,2016).



momentos históricos auxiliaram na definição das políticas municipais de educação no que se refere à formação docente.

Em 1963, a Lei nº 1014 foi elaborada pela Comissão de Planejamento Educacional do Município de Curitiba (CURITIBA, 2014), com o propósito de colaborar com a administração municipal na orientação didática dos centros comunitários. Essa proposta objetivava criar condições de desenvolvimento global da população para definir uma política educacional. (CURITIBA, 2014).

Nesse cenário, a atuação do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) foi de grande relevância, pois todas as delimitações relacionadas à localização dos centros comunitários eram de responsabilidade desse órgão. O IPPUC<sup>2</sup> tinha a função de planejar o desenvolvimento do município nos mais diferentes aspectos, com a incumbência de apontar, por exemplo, onde havia aumento da população na cidade, sendo um dos indicativos necessários para a criação o plano diretor do município.

O ano de 1968 foi determinante para a formação de professores do município, pois foi criado o 1.º Plano de Educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (CURITIBA, 2014), e de acordo como ele:

[...] o progresso e o desenvolvimento social devem resultar da participação consciente de cada cidadão e reverter em benefício da coletividade; a responsabilidade de conscientizar e preparar o homem para assumir seu papel no mundo moderno, dentro de um conceito democrático, cabe, em grande parte, às instituições educacionais (CURITIBA, 1968, p. 1). O Plano pertencia ao setor de Educação do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) e durou até o ano de 1975. Para adequar-se à Lei 569/71, em 1973 criou-se a Supervisão Escolar e Orientação Educacional e em 1975 optou-se por adotar um Currículo único que abrangesse todas as unidades educacionais do município de Curitiba. (CURITIBA, 1968).

Esse plano foi essencial por duas razões bastante significativas para o contexto municipal: (a) a educação pré-primária e primária seriam responsabilidades do município; (b) a criação de um currículo único para a RME. O Plano projetava investir em projetos de alfabetização, valorizar os profissionais do magistério e a educação comunitária, bem como propor a criação da associação de pais e mestres.

---

<sup>2</sup> O IPPUC é uma autarquia municipal criada em 1965 com a missão de acompanhar e orientar a implantação do Plano Diretor proposto, que definia os Serviços Públicos e Equipamentos Comunitários (IPPUC, 2022).



Dessa forma, se esperava manifestar, em um breve período, sanar os contratempos da base da educação através de políticas efetivas. (VIEIRA, 2016).

Este Plano também previa a abrangência do ser humano de compreender-se, tanto de seu valor, quanto da aquisição de habilidades que possam auxiliá-lo em suas conquistas perante a sociedade em que vive. (VIEIRA, 2016).

Em 1970, criou-se o Sistema Municipal de Educação, e o IPPUC, dentro dos seus estudos, mapeou e apresentou uma proposta de investigação, que culminou gradativamente na inserção das escolas das periferias no cenário municipal. (VIEIRA, 2016). No ano seguinte, a Seção de Orientação Pedagógica passou a coordenar as atividades desenvolvidas e que estejam em consonância com o âmbito pedagógico. (VIEIRA, 2016).

Para adequar-se à Lei n. ° 5692/71, que determina a organização de grupos que orientem e coordenem a construção de currículos, em 1972, a Diretoria da Educação promoveu a participação dos profissionais em seminários, encontros, cursos e outras modalidades de forma a criar experiências e registrar as dificuldades identificadas (VIEIRA, 2016).

Já o 2º Plano Municipal de Educação (CURITIBA, 2014) foi elaborado pelo Departamento de Educação da Prefeitura Municipal, entre os anos de 1975-1979, em que as unidades escolares passaram a elaborar os seus currículos, considerando-se um currículo único de modo a uniformizar o ensino municipal. (VIEIRA, 2016). Outro fator relevante foi a criação da pré-escola, respaldado pelo MEC, com o objetivo principal de expandir o rendimento escolar. (CURITIBA, 2007). Este Plano também previa a funcionalidade da Rede Municipal em todas as esferas, mantendo a qualidade de forma efetiva. Para tanto, criou-se o Plano de Diretrizes Curriculares, de modo a nortear o trabalho pedagógico e atender às demandas das pessoas que residiam nas periferias. (CURITIBA, 2007).

Em 1979, houve uma reorganização, e o Departamento do Bem-estar Social dividiu-se em: Departamento de Desenvolvimento Social e Departamento de Educação, que culminou no desenvolvimento subsequente da Rede Municipal de Ensino.

O 3º Plano Educacional (CURITIBA, 2014) foi elaborado em 1979, em uma parceria entre o Departamento de Educação, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o IPPUC, sem muitas mudanças de aspectos pedagógicos, mas marcada

pela estabilização da Rede Municipal de Ensino, a criação de novas unidades e o aumento no atendimento aos estudantes. (CURITIBA, 2007).

Ao longo dos anos, várias unidades foram sendo construídas e foram desenvolvendo-se de forma gradual até meados de 1980. Com a procura maior da família dos estudantes, houve o crescimento das escolas construídas e, dessa forma, surgiu a necessidade de contratação de profissionais para atuarem nas instituições. Além da contratação, havia a necessidade de capacitar os novos profissionais e, assim, qualificá-los através de cursos e encontros pedagógicos. (CURITIBA, 2007).

A Diretoria de Educação, órgão responsável na época pela educação e recreação pública, criou então a Divisão de Treinamento Pedagógico, que se dividiu em 4 programas para que planejassem, dirigissem, coordenassem e controlassem a educação dentro da política e legislação vigente. Foram oferecidos alguns cursos referentes ao treinamento e atualização ao pessoal técnico-administrativo-pedagógico, e professores atuantes na Rede Municipal de Ensino de forma a garantir a melhoria da qualidade de ensino. Nos anos seguintes, principalmente com o objetivo de conter custos inicialmente previstos com a formação docente, iniciou-se uma nova sistemática de execução ao Programa Recursos Humanos, integrante do Programa de Trabalho do Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba. Nessa nova metodologia, docentes vinculados ao Sistema Municipal de Ensino passaram a compor o quadro de profissionais responsáveis pelos cursos que eram ofertados, professores esses que atuavam no próprio Departamento de Educação e nas Unidades Escolares. (CURITIBA, 2007).

Durante os anos 80, o treinamento que era proposto aos professores foi substituído pelos assessoramentos, a partir da compreensão do papel da escola e das políticas relacionadas à qualificação dos professores, preocupando-se com seu aperfeiçoamento, superando a visão de treinamento. (SOARES, 2003).

Essas ações, propostas pelo município, têm articulação direta com os planos nacionais de educação propostos pelo governo federal e que interferiram diretamente nas políticas públicas municipais de educação. (CURITIBA, 2014). Entre os anos de 1983 e 1986 foi elaborado e publicado um documento pelos profissionais da RME relacionado às Políticas da Educação para uma Escola Aberta após reflexões dos profissionais da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. (CURITIBA, 2014). Este documento previa a melhoria ampliada e qualificada aos profissionais, entre elas, a

alternação no cargo de diretor escolar, através das eleições diretas, o progresso da melhoria do ensino e da consideração às apresentações culturais. Também apoiava a liberdade da escola, fonte de aprendizagem e base cidadã, onde seria possível manter o elo entre o governo e a população e, assim, tornar praticável um ambiente participativo. (CURITIBA, 2010).

Assuntos mais pontuais destinados a essa formação, como assuntos que envolvessem necessidades específicas, foram de responsabilidade de profissionais vinculados aos convênios (grande parte docentes da UFPR) com instituições especializadas em tais temas, que tinham como objetivo apresentar possibilidades de melhoria e garantir o ensino de qualidade.

A Prefeitura Municipal de Curitiba, ao decorrer dos anos, foi definindo políticas públicas à formação continuada de professores. Segundo Zanella (2003), as ações eram desenvolvidas com o objetivo de qualificar a educação ofertada. Assim, essas escolas eram “[...] paliativos educacionais das classes dominantes oferecidos às classes populares”. (ZANELLA, 2003, p. 185). Isto significava uma educação “em doses homeopáticas”, com a negação do saber elaborado à classe produtiva. Na visão de Gramsci (1999), seria uma forma sutil de “perpetuar as diferenças sociais” (GRAMSCI, 1999, p. 136), de maneira a não trabalhar em função do perfil de professor que se quisesse formar.

Durante o processo de mudança de política educacional no município, houve um aumento na quantidade de eventos destinados à formação continuada docente, desenvolvidos pela Divisão de Aperfeiçoamento Profissional. (CURITIBA, 2010). Dessa forma, sugere-se a participação de todos nessas discussões, procurando assegurar um desenvolvimento coerente no processo de implantação da nova tendência.

Em 1986, o Departamento de Educação foi extinto, dando lugar à Secretaria Municipal da Educação, através da Lei n.º 6.817. Tal alteração ocorreu devido à reorganização estrutural orgânica e administrativa da prefeitura, onde os departamentos transformaram-se em secretarias. (CURITIBA, 2010).

A Constituição de 1988 veio garantir alguns direitos referentes à educação, entre eles a inclusão do Ensino Religioso nos conteúdos escolares, além da Educação Infantil em creches e as escolas serem reconhecidas como direito da criança e dever do Estado. (CURITIBA, 2010).

No início dos anos 90, o Currículo Básico é elaborado e, na sequência, reescrito com o acréscimo da fundamentação teórico-metodológica das áreas (como Língua Portuguesa, Matemática, etc.). Em 1993, são criados os Centros de Educação Integral (CEIs). (CURITIBA, 2010).

Em 1992 foi iniciada a primeira escola de período integral em Curitiba, com a oferta de ensino regular no período de 4 horas, e outras 3 horas que ofertasse uma variedade de linguagens, através de atividades práticas como oficinas pedagógicas. (CURITIBA, 2010). A responsável por implementar esse novo modal<sup>3</sup>, Solange Manzochi, relatou que:

A proposta foi pautada em três eixos norteadores: o primeiro seria um Conjunto Cultural, que implica a reorganização do tempo e do espaço escolar, e ainda na renovação dos conteúdos e métodos de ensino; o segundo produziria uma Síntese de Educação / Instrução, que supõe, além dos conteúdos do Currículo Básico, o trabalho com várias dimensões da cultura: corporal, artística, multimídia, ecológica, informática e outras; e o terceiro daria uma organização do Programa de Ensino contemplando conteúdo do currículo e as diferentes formas de cultura, propostas no Projeto Cultural. (MANZOCHI, 2010).

A criação desses Centros de Educação Integral (CEIs), de acordo com o livro Memórias da Rede Livro 2 (CURITIBA, 2010), trouxe impacto às famílias dos estudantes que as frequentavam, pela oferta de alimentação (café, almoço, lanche da tarde) e o fato deles permanecerem nestas instituições durante todo o dia. Neste mesmo ano, os gestores perceberam a necessidade de descentralizar alguns serviços destinados à população e, então, criou-se os Núcleos Regionais, que foram modificando ao longo dos anos, até começarem a atender às demandas das unidades educacionais localizadas na área pertencente a cada Núcleo Regional. (CURITIBA, 2010).

Em 1995, a SME lançou o Programa Educação a Distância (EAD), com a premissa de ofertar outra modalidade no processo de aprendizagem dos profissionais da educação. (CURITIBA, 2010). A forma de estudo era por módulo, composto por atividades de leitura, reflexão, atividades e avaliações. Os profissionais tinham 30 dias para concluir os estudos, sendo avaliado e, assim, seguir para o estudo seguinte. Após

---

<sup>3</sup> Modal - Relativo a modo, modalidade, maneira própria de fazer alguma coisa

a conclusão de cinco módulos, a certificação do curso era expedida. (CURITIBA, 2010).

Em 1996, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei nº 9394/1996, que influenciou diretamente na política educacional da RME, que prevê, em seu artigo 62, que, para trabalhar com a educação básica, o docente terá que possuir curso de licenciatura plena em nível superior para atuar na educação infantil e cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a modalidade normal, ofertada em Ensino Médio. Nos artigos 1.º, 2.º e 3.º, a LDB ressalta a responsabilidade dos municípios e estados sobre a promoção da formação continuada ofertada aos profissionais. (BRASIL, 1996).

No final dos anos 90, houve várias reformulações como a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a Resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999), e o currículo, que passou a ser peça fundamental em todas as propostas escolares. Os CEIs também foram contemplados e receberam uma nova proposta de formação. As séries passaram a ser compostas por ciclos de aprendizagem: ciclo I (1.º ao 3.º ano) e ciclo II (4.º e 5.º ano).

Paralelamente a todas essas modificações, a educação infantil também recebeu certa atenção por representar a primeira infância em relação às suas demandas e, no ano de 1992, foi criada a Secretaria Municipal da Criança, extinta no início do ano de 2003, onde a educação infantil passou a compor a Secretaria Municipal da Educação. (CURITIBA, 2010).

No ano 2000, a Rede Municipal de Ensino implementou os Ciclos de Aprendizagem. Quatro anos depois, a Secretaria Municipal da Educação elaborou um caderno com a Organização Curricular por Ciclos e Eixos Estruturantes, com a premissa de romper com os modelos curriculares prescritivos e conteudistas, fortalecendo, dessa forma, o conceito de currículo com uma ação intencional, através de uma prática reflexiva na formação de cidadãos. (CURITIBA, 2004).

Também, partir dos anos 2000, Curitiba passou a investir nos processos de informatização, bem como ofertar cursos nessa área para seus profissionais. Em 2003 (CURITIBA, 2007), em parceria com a empresa International Business Machines (IBM), foi implantado nos CMEIs o Projeto Kidsmart<sup>4</sup>, onde cada uma dessas unidades

---

<sup>4</sup> O Kidsmart foi criado pela IBM (International Business Machines) é uma solução composta de um computador em formato de brinquedo, com programas educacionais nas áreas de Geografia, Matemática e Ciências, entre outras. Tem por objetivo despertar o interesse das crianças pré-escolares pela tecnologia e incluí-las no mundo digital desde cedo, contribuindo para que um maior número de

ganhou esse equipamento. Também foi ofertada a formação para os profissionais que atuavam com o projeto utilizado como recurso para a prática docente. (GALEB, 2013).

Em 2006, a SME lançou as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba em 4 volumes: Volume I: Princípios e Fundamentos; Volume II: Educação Infantil; Volume III: Ensino Fundamental; e Volume IV: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral e Educação de Jovens e Adultos. As novas Diretrizes tinham por objetivo romper com as grades curriculares, além de respeitar as diferentes fases da vida, a gestão democrática, a sustentabilidade e o hábito de filosofar. (CURITIBA, 2006).

Entre os anos de 2002 e 2012, a Gerência de Capacitação, responsável pelas ações formativas da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (CURITIBA, 2002), tinha como premissa “promover a formação continuada, comprometida com a construção de postura e pensamento de modernidade para o avanço qualitativo do saber pedagógico”. (CURITIBA, 2002, p. 191).

A partir de 2012, a Gerência de Capacitação foi extinta e, então, foi criada a Coordenadoria de Formação Continuada, que passou a utilizar esta nomenclatura após discussão realizada no ano de 2013, a respeito da concepção de formação continuada na Rede Municipal de Ensino (RME). (CURITIBA, 2015).

### 3.3 OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE 2014 E 2020

A criação da Coordenadoria de Formação Continuada tinha como premissa estabelecer um Programa de Formação Continuada destinado aos Profissionais da Rede Municipal de Ensino, com o intuito de promover o desenvolvimento pessoal e profissional de todos(as) os(as) servidores que atuam na educação, com vistas ao aprimoramento da qualidade da educação. (CURITIBA, 2016).

Anteriormente a referida Coordenadoria, fazia parte do Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional, departamento pertencente à Rede Municipal de Ensino de Curitiba. (CURITIBA, 2015). Em meados do ano de 2014, foi desmembrada do referido Departamento e passou a ser uma Coordenadoria dentro da estrutura da Secretaria Municipal da Educação (SME), sendo atrelada à Superintendência de

---

cidadãos tenha acesso às TIC e, assim, possam ter facilidade em participar efetivamente da Sociedade da Informação. (GALEB, 2013).

Gestão Educacional. (CURITIBA, 2015). As ações formativas previstas para o ano são disponibilizadas anualmente através do caderno de Plano de Formação Continuada.

A partir de 2014, as ações formativas começaram a ser cadastradas no Portal Aprender (CURITIBA, 2014), sistema corporativo administrado pelo Instituto Municipal de Administração Pública (IMAP). Além das ações formativas da SME, também são cadastradas ações ofertadas por outras secretarias da Prefeitura Municipal de Curitiba, pelo próprio IMAP, Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria do Trabalho e Emprego, entre outros órgãos pertencentes à PMC.

As ações cadastradas dentro desse Sistema contêm algumas informações como: nome do curso; órgão responsável; objetivos; ementa; público-alvo; número de vagas total; quadro de vagas; cronograma (onde constam datas, horário das formações, carga horária, docentes envolvidos e número de vagas disponível por cada turma).

A Coordenadoria de Formação Continuada era uma unidade executora da SME e compunha o Sistema Integrado de Formação e Desenvolvimento Profissional de Servidores e Agentes Públicos Municipais, instituído pelo Decreto n.º 487/2016, de 13 de maio de 2016. Esse Sistema tinha como objetivo,

definir, regulamentar, alterar e executar o Projeto Político-Pedagógico – PPP, bem como os programas e ações integrantes do Plano de Formação e Desenvolvimento Profissional dos servidores, agentes públicos municipais e membros da comunidade vinculados a Projetos da Administração Municipal, observados o Plano e os respectivos Programas de Governo, fazendo cumprir as diretrizes da Política Municipal nesta área. (CURITIBA, 2016, p. 4).

Concomitante ao Programa de Formação Continuada, a equipe da Secretaria Municipal da Educação elaborou juntamente com outros órgãos/entidades e comunidade de acordo com as demandas apontadas um estudo considerando como premissa os princípios da ética, da gestão democrática e autonomia, difundidas em toda a sociedade curitibana. Desse estudo, surgiu o Curitiba Mais Educação, viabilizando os processos educacionais através de quatro objetivos (CURITIBA, 2016), a saber:

v. Formação dos profissionais da educação da RME: promover a valorização dos profissionais da educação, por meio de uma política de formação continuada, voltada ao desenvolvimento profissional e pessoal, e ao aprimoramento da qualidade da educação;



- vi. Gestão educacional: fortalecer a gestão democrática da educação, promovendo a articulação com a sociedade civil, com o Conselho Municipal de Educação e com os Conselhos dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e das escolas municipais;
- vii. Infraestrutura física, recursos humanos e recursos pedagógicos: promover as condições necessárias à ampliação, manutenção e melhoria da infraestrutura, dos recursos humanos e dos recursos pedagógicos disponíveis, com vistas à qualidade da educação municipal;
- viii. Prática pedagógica e prática avaliativa: qualificar a prática pedagógica e a prática avaliativa existentes na Rede Municipal de Ensino com a instituição de procedimentos próprios de avaliação em larga escala e de avaliação institucional, e com a revisão das diretrizes curriculares municipais (currículo municipal) para a educação infantil, ensino fundamental e educação especial.

Além do Projeto Mais Educação, a gestão participou de ações promovidas pelo Governo Federal como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Programa Formação do Atleta pela Escola, Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros.

Neste mesmo ano, a Coordenadoria de Formação Continuada apresenta o Programa de Formação Continuada (CURITIBA, 2015) com o objetivo de, além de ampliar a participação dos profissionais da educação, articular diferentes ações de modo a atender, de forma efetiva, as necessidades identificadas.

O Programa de Formação Continuada (CURITIBA, 2015) é composto por distintas categorias de formação, a saber:

- a) Plano de Ações Formativas – onde se localizam cursos, conferências, semanas pedagógicas e culturais, encontros, seminários, festivais, fóruns, reuniões;
- b) Projetos Suplementares – organizados de acordo com suas especificidades. São eles: Projeto Educultura (com o objetivo de promover a ampliação cultural aos profissionais, além de incentivar o acesso a espaços culturais; ampliar as possibilidades das diversas linguagens artísticas, ressignificando as práticas em sala de aula); Projeto Edutecnologia (com o propósito de incentivar a utilização de tecnologias móveis, sem fio e de interesse do professor, bem como promover a formação para a utilização de programas e *softwares* que auxiliem nas tarefas diárias e práticas pedagógicas através das ferramentas tecnológicas, promovendo formação aos profissionais da educação para o



uso das diversas tecnologias); e o Projeto Edupesquisa (programa que teve por objetivo promover a reflexão sobre a formação continuada dos profissionais da RME de Curitiba, possibilitando a participação dos profissionais em discussões que venham ao encontro dos interesses e necessidades de pesquisa;

- c) PROFI – Programa de Formação Integrada – buscou durante o ano de 2016 a formação continuada dos profissionais da educação de forma descentralizada, concentrando-se nos NREs, permitindo a aproximação das equipes de formadores dos docentes, bem como das escolas e das práticas vivenciadas dentro delas. (CURITIBA, 2016).
- d) Formação Acadêmica – Inclui a graduação inicial, especialização, mestrado e doutorado. No ano de 2014, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba firmou um acordo de Cooperação Técnica com a Universidade Federal do Paraná para a oferta do Mestrado Profissional, onde 50% das vagas ofertadas a cada ano serão destinadas aos profissionais do magistério e professores da Educação Infantil vinculados com a rede, com a concessão de afastamento progressivo para os aprovados via processo seletivo.

Em relação ao Programa de Formação Continuada, foram realizadas quatro importantes ações: pesquisa com os profissionais da educação, de modo a identificar as principais necessidades de formação continuada; resenha de ações de formação continuada nos diferentes departamentos e coordenadorias da SME; estudo sobre as necessidades de formação continuada para cada carreira, para fins de progressão funcional; elaboração de documento norteador em relação às ações de formação continuada.

No ano de 2015, entra em vigor a Lei Municipal n.º 14.681 de 24 de junho de 2015 (CURITIBA, 2015), que determina a consolidação, no prazo de um ano, da “política municipal de formação de profissionais da educação escolar básica”. Em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), tem “a previsão de vigência de 10 anos, definindo diretrizes municipais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (CURITIBA, 2015, p.17), conforme a Estratégia 16.2 do Plano Municipal de Educação. (CURITIBA, 2015).

Em 2017, com a troca do governo municipal, extingue-se a Coordenadoria de Formação Continuada e o Departamento de Tecnologia e Difusão Cultural, tornando-se o Departamento de Desenvolvimento Profissional. Este novo departamento dividiu-se em Gerência de Educação e Cultura; Gerência de Tecnologias Educacionais e Inovação; Programa Linhas do Conhecimento e Gerência de Desenvolvimento Profissional, sendo esta última responsável pelas ações formativas propostas aos profissionais da educação. Mesmo com a alteração dos nomes do Departamento e Gerências, os cadastros das ações e certificações via Portal Aprender permanecem sem alterações.

Em 2018, cria-se o Programa Veredas Formativas (CURITIBA, 2018), que tem como premissa que o desenvolvimento profissional é um processo reflexivo e contínuo, e os saberes se constituem ao longo da vida profissional, se ampliando de acordo com as demandas requisitadas no exercício da função do sujeito. (CURITIBA, 2018). Dentro do Programa Veredas Formativas, compete ao desenvolvimento profissional estabelecer relações com a:

- a) Formação Inicial – destinada a todos os profissionais da educação iniciantes e compreendem conteúdo das áreas de atuação, do contexto da Rede Municipal de Ensino e de acordo com as necessidades do servidor;
- b) Formação Continuada Ampla – é composta pelas ações formativas propostas pela SME;
- c) Formação Continuada Específica – é uma opção exclusiva para os servidores, seja através de especialização, convênios com mestrados e doutorados com universidades parceiras e o intercâmbio pedagógico. (CURITIBA, 2018).

Como já citado anteriormente, a SME possui um Termo de Cooperação Técnica assinado com a UFPR para Mestrado Profissional. (CURITIBA, 2021). A parceria iniciou-se em 2014 e é mantida de acordo com a Instrução Normativa n.º 1, de 04 de janeiro de 2021 (CURITIBA, 2021), que prevê o processo seletivo com edital específico em relação a 50% das vagas destinadas aos profissionais da educação. Este edital, bem como o processo seletivo, é elaborado pela UFPR e, posteriormente, divulgado pela mesma e na página da Educação da SME. Os profissionais que atuam em sala de aula na Rede Municipal de Ensino podem inscrever-se neste processo seletivo.

O processo seletivo de Mestrado profissional está em concordância com o que consta no Plano Municipal de Educação (PME), que indica, como Meta 14, a urgência

de “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir, a titulação anual de mestres e doutores proporcionalmente ao estabelecido pelo Plano Nacional de Educação”(CURITIBA, 2015, p. 15), por perceber a importância do desenvolvimento acadêmico e profissional dos servidores municipais e do aprimoramento da qualidade de ensino. (CURITIBA, 2015).

Cabe esclarecer que, em relação às ações do Plano de Formação dos Servidores do Município de Curitiba, o Decreto Municipal n.º 246, de 14 de março de 2018 (CURITIBA, 2018), normatiza as formações fora do Programa Veredas Formativas ofertadas pela SME. Esse decreto especifica os procedimentos que deverão ser tomados de acordo com o que o servidor está buscando, seja para solicitação de dispensa para cursos, ou participação de formação em outras instituições públicas ou privadas. (CURITIBA, 2018).

O Caderno do Programa Veredas Formativas é anualmente disponibilizado aos servidores com todas as ações previstas para ocorrerem ao longo de cada ano letivo. Na página da Educação da Secretaria Municipal da Educação apresentam-se as ações que são previstas pelos Departamentos, Coordenadorias ou Núcleos Regionais de Educação, de acordo com o que prevê o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (CURITIBA, 2018).

Além das ações contidas no Caderno Veredas Formativas, os profissionais da educação participam da Semana de Estudos Pedagógicos, divididos em etapas:

- a) No início de cada ano letivo, a Semana de Estudos Pedagógicos - integração (formação proposta a todos os profissionais que atuam em cada unidade educacional, de forma a proporcionar discussões a partir da leitura de texto indicado pelos departamentos de ensino) e é organizada em cada unidade educacional, e para tanto, é disponibilizado um caderno como documento norteador, desenvolvido pelo Departamento de Educação Infantil para os CMEIs e pelo Departamento de Ensino Fundamental para as Escolas;
- b) No mês de julho, antes do recesso escolar, a Secretaria Municipal da Educação, através do Departamento de Desenvolvimento Profissional,

organiza e oferta a Expo Educação<sup>5</sup>, com a participação dos servidores de acordo com seus interesses nos temas e palestras propostas pela mantenedora;

- c) Após o recesso de julho são disponibilizadas, para as unidades, a Semana de Estudos Pedagógicos – SEP Segmento Unidade Educacional, onde cada unidade possui autonomia em indicar temas de seu interesse dentro da necessidade a ser discutida em sua realidade. Esta ação ocorre em um sábado entre os meses de julho e novembro, de acordo com o calendário organizado pelas unidades educacionais. Aos profissionais sabatistas, que não participam dos estudos no sábado indicado no calendário letivo, é ofertada a Semana de Estudos Pedagógicos organizada em uma noite, de modo que eles possam participar;
- d) A Semana de Arte, Cultura e Literatura, ação de responsabilidade do Departamento de Desenvolvimento Profissional, que ocorre na segunda quinzena de agosto, em parceria com profissionais e entidades de forma gratuita, onde o servidor escolhe qual oficina, teatro, visita que queira participar de acordo com as opções disponibilizadas pela SME em parceria com a Fundação Cultural de Curitiba e artistas parceiros. Os profissionais da educação participam dessa ação no dia de sua permanência.

As ações descritas explicam os processos criados pela RME destinados à formação docente, pois

propõem-se uma formação continuada que ultrapasse os modelos já adotados ao longo dos anos, que não fique estagnada na garantia de participação por parte dos profissionais em ao menos uma ação formativa de vinte (20) horas, a exemplo da semana de estudos pedagógicos. (CURITIBA, 2014)

Em 2020, devido à pandemia do COVID-19<sup>6</sup>, grande parte das ações formativas foram canceladas, e outras foram reformuladas para ocorrerem de forma *on-line*,

---

<sup>5</sup> Expo Educação é o maior evento de formação da RME e estreou em 2018 no Parque de Exposições do Parque Barigui de maneira inédita, no formato de feira, aberta inclusive à comunidade e não apenas aos profissionais da área, público-alvo do evento. (CURITIBA, 2021).

<sup>6</sup> COVID-19 é a abreviatura do Coronavírus - A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras obtidas de pacientes com

chamando-se então Veredas Formativas *on-line*, onde a participação ocorria por *Google Meet*, *Sala Google* e *YouTube*. As inscrições permaneceram da mesma forma, via Portal Aprender.

Dessa forma, as ações formativas, nesta modalidade, não constam no caderno do Veredas Formativas disponibilizado no início do ano letivo, e, mesmo com um número expressivo de ações formativas, não entraram nas análises realizadas.

Os Departamentos, Coordenadorias, Núcleos Regionais de Educação e Unidades Educacionais elaboraram projetos de acordo com as necessidades distintas de cada realidade vivenciada em cada contexto escolar.

A Expo Educação Internacional Digital (*on-line*), evento que ocorre desde 2018 e que substitui a Semana de Estudos Pedagógicos<sup>7</sup>, ocorreu de forma *on-line* nos dias 01/07 e 02/07/2020, ofertando mais de 81.000 vagas em suas ações. (CURITIBA, 2020). Já as SEPs Segmento Unidade Educacional, organizadas dentro das unidades educacionais, também ocorreram de forma *on-line*, e os temas foram diversificados, conforme a necessidade de cada unidade.

QUADRO 11 - Ações Formativas (incluindo Semana de Estudos Pedagógicos/ Expo Educação e Semana de Arte, Cultura e Literatura).

Ano	Vagas Ofertadas	Números Inscritos	Números Concluintes
2014	91.679	73.634	63.205
2015	89.757	77.930	61.123
2016	89.289	80.568	67.279
2017	98.040	73.644	61.804
2018	131.231	96.045	74.687
2019	145.944	105.122	85.185
2020	259.445	209.862	195.847

Fonte: Elaborado pela autora / Dados do Núcleo de Gestão de Pessoas (2020)

Os dados do quadro demonstram que, em 2020, houve um aumento expressivo de número de vagas ofertadas e o número de concluintes, justamente no ano de início

pneumonia, de causa desconhecida, na cidade de Wuhan, China, em dezembro de 2019. (BRASIL, 2021).

<sup>7</sup> A semana de estudos pedagógicos é um evento promovido pela SME anualmente no início do ano e ofertava grandes palestras para atender todos os profissionais da RME. A partir de 2018, foi reorganizada em forma de feira, passando a chamar-se Expo Educação. Devido a pandemia do Coronavírus, as últimas edições foram *on-line*, chamando-se Expo Educação Internacional Digital, sendo disponibilizada pelo canal do *YouTube* da SME.

da pandemia da COVID-19, onde as ações passaram a ser ofertadas na modalidade *on-line*. De acordo com o Relatório Anual de Gestão, elaborado pelo IMAP (CURITIBA, 2020), algumas das ações formativas ofertadas foram:

- a) Desenvolvimento Profissional para integração das Tecnologias e Mídias Digitais;
- b) Formação de Acadêmicos para o acompanhamento à estudantes em Inclusão;
- c) Formação dos professores regentes para o acompanhamento a estudantes em inclusão;
- d) Formação em desenvolvimento de estratégias de trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para docentes das salas de recurso;
- e) Formação em Inclusão para docentes das Classes Especiais e das Escolas Especiais - Alfabetização;
- f) Fóruns de Docência para os professores da Educação Especial da RME;
- g) Fóruns de Secretários e de Apoios Escolares da RME (CURITIBA, 2020);

Ressalta-se que outras ações formativas foram realizadas pelas unidades educacionais de acordo com suas necessidades e que corroboram com o número de concluintes no ano de 2020.

QUADRO 12 - Relação concluintes ações formativas (geral) x professores da Rede Municipal de Ensino (de acordo com o NGPE)

Ano	Número Concluintes	Número Professores
2014	63.205	10.191
2015	61.123	10.000
2016	67.279	9.762
2017	61.804	9.565
2018	74.687	9.375
2019	85.185	9.078
2020	195.847	10.904

Fonte: Elaborado pela autora / Dados do Núcleo de Gestão de Pessoas (2020)

Ao analisar o número de concluintes e o número de professores que constam no quadro acima, percebe-se que a participação dos mesmos ocorreu ao menos em 5 ações formativas ou mais, contribuindo com a formação docente ou com o

desenvolvimento profissional docente dos profissionais inscritos nas referidas formações.

### 3.4 AS AÇÕES FORMATIVAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A elaboração das categorias e subcategorias de análise considerou a base teórica sobre a formação de professores e desenvolvimento profissional docente. Os dados selecionados para a análise dos resultados sobre as propostas de formação docente, ao longo do período investigado, não seguiram um mesmo critério de formato; e as informações sobre a sua estrutura, objetivos, avaliação, carga horária, entre outros dados nem sempre estavam disponíveis. Por essa razão, após inúmeras reflexões sobre as informações coletadas, foi encontrada uma informação que constava em todas as propostas formativas da SME: os objetivos, o que os tornou no fio condutor para a análise de resultados, como já foi explicado anteriormente. Para assegurar que os resultados seguiriam o rigor científico necessário, foi realizado um estudo sobre os objetivos no contexto educacional.

#### 3.4.1 Objetivos educacionais

Os objetivos educacionais devem ser entendidos como um orientador para identificar o resultado do processo de aprendizagem. Quando eles são chamados de objetivos expressivos (EISNER, 1992), guiam o processo didático para conseguir um resultado efetivo com cada indivíduo, de acordo com as características próprias de cada um. Para o autor (EINSNER, 1992), eles assumem um nível de referência, onde pretende-se alcançar o desenvolvimento das diversas capacidades de cada pessoa.

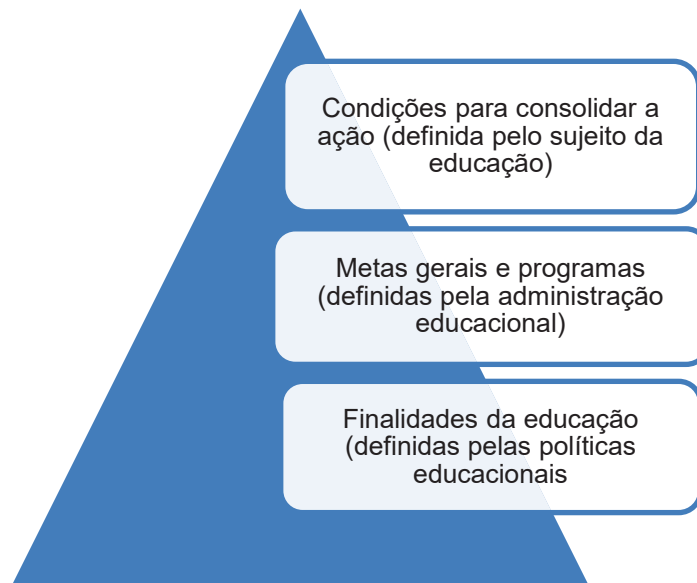
Sob esse entendimento, as atividades passam a ser organizadas de forma hierárquica, dentro de um sistema educacional da seguinte forma (BORGHT, 2002):

- a) *Macroestrutura*: esta define grandes diretrizes, definindo as políticas educacionais;
- b) *Mesoestrutura*: define a composição dos programas escolares e define os objetivos gerais da educação;

c) *Microestrutura*: é literalmente o nível onde a ação educacional é delimitada, tanto pelos objetivos quanto pelas finalidades da educação.

O sistema educacional, assim, pode ser representado na Figura 2.

FIGURA 2 – Modelo de Sistema educacional



Fonte: a autora (2022)

A estrutura indicada na figura anterior demonstra que a política educacional rege as propostas para uma sociedade, na medida em que delibera a finalidade educacional. Esta, por sua vez, é o ponto de partida, um eixo fundamental para que ocorra a ação em consonância com a política educacional já definida.

As políticas consideram seus propósitos e definem suas intencionalidades e objetivos gerais para um determinado fim. Desse modo,

Um objetivo geral designa as grandes orientações de uma formação sob a forma de performances complexas, isto é, resultantes da combinação e da integração de performances simples que pode ser difícil isolar ou identificar como tais; [...] [um objetivo geral] é atingido após um período de aprendizagem relativamente longo, ao final de uma formação ou de parte desta, correspondendo a um ciclo ou um grau. (STRAUVEN, 1992, p. 31).

Os objetivos gerais demonstram, de certa forma, o intuito educacional, sem determinar seu desempenho, mas indicando o seu direcionamento. É aí, então, que o



propositor do objetivo faz suas considerações e as adapta de acordo com as necessidades.

Observando a importância dos objetivos em relação aos processos educacionais, a análise de dados foi realizada utilizando os objetivos que constavam nas ações formativas do Departamento de Ensino Fundamental, entre os anos de 2014 e 2020, de forma a identificar quais são de formação continuada e quais são, de fato, do desenvolvimento profissional docente.

A escolha desse período ocorreu porque os documentos da SME possuíam mais informações e detalhamentos sobre as propostas formativas, além de estarem disponibilizados de forma impressa e digital; a segunda é por envolver o recorte temporal recente e observar as políticas educacionais envolvidas neste período. Com a criação da Coordenadoria de Formação Continuada, em 2013, os cadastros das ações já eram feitos no Sistema de Capacitação do Servidor (SCAPS). Porém, o sistema não possuía um rol de informações e registros que seguissem um único critério, dados essenciais e necessários como uma ementa, por exemplo.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo serão analisadas as ações formativas que foram categorizadas de acordo com os objetivos centrais das propostas. Esta análise busca identificar os cursos propostos pela RME direcionados à formação docente do professor do ensino fundamental, vinculados à Coordenadoria de Formação Continuada e ao Departamento de Desenvolvimento Profissional. Para além dessa análise, pretende-se também perceber a finalidade dessas formações a partir do entendimento dos objetivos centrais, de forma a compreender sua intencionalidade, buscando os elementos que possam contribuir com o Desenvolvimento Profissional Docente dos professores do Ensino Fundamental.

A partir da implementação dos cadastros no Sistema Corporativo Aprender, várias informações tornaram-se imprescindíveis para a oferta de propostas formativas, como a indicação dos objetivos, ementas, carga horária, que passaram a ser registradas e arquivadas no sistema, permitindo uma consulta dessas informações a qualquer momento.

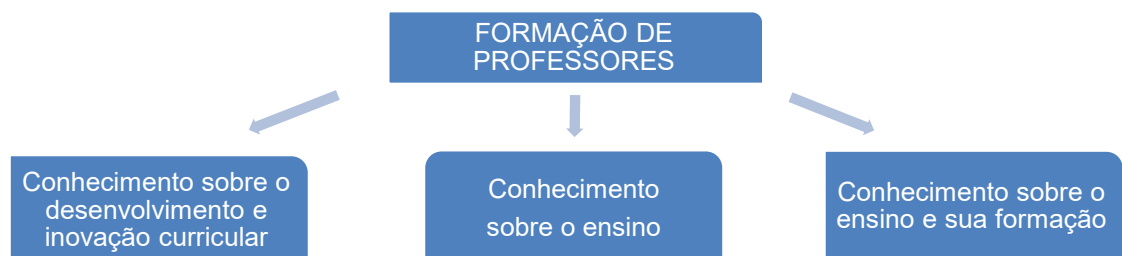
O princípio norteador dessa análise considera que o desenvolvimento profissional docente enfoca a melhoria da prática pedagógica com o foco no sujeito do professor e suas interações. Essas podem estar situadas em momentos formais ou informais, mas necessitam objetivar a mudança na prática educativa. A formação continuada é entendida como um processo formativo que ocorre após a formação inicial, em que o profissional já atua como professor. Por outro lado, também entende que a tomada de decisão pelo professor é um fator essencial em busca de mudanças da sua prática educativa, quer embasada no princípio da reflexão da ação e/ou da construção da profissionalidade docente. Seguindo esses princípios teóricos é que foi feita a análise dos objetivos propostos dentro das ações formativas entre os anos de 2014 e 2020.

As análises foram realizadas nas ações formativas desenvolvidas pelo Departamento de Ensino Fundamental, entre os anos de 2014 e 2020, especificamente para os professores que atuam no ensino fundamental I e II (do 1.º ao 9.º ano). Porém, foram consideradas outras ações formativas que envolviam outros público-alvo, além dos professores dessa faixa etária (como por exemplo diretores, equipes gestoras, pedagogos, profissionais da educação etc.). Primeiramente, criou-

se uma planilha com as ações do Ensino Fundamental, ano a ano, a partir de 2014 até 2020, com as seguintes informações: nome da ação; público-alvo; objetivos; carga horária e número de participantes. Na sequência, foi colocado o filtro no público-alvo, em todos os anos, de modo a selecionar somente os professores indicados. Em seguida, as planilhas foram impressas para serem categorizadas, identificando assim os cursos propostos pela RME direcionados à formação docente do professor do Ensino Fundamental, vinculados à Coordenadoria de Formação Continuada e ao Departamento de Desenvolvimento Profissional.

Para a análise dos objetivos, houve a construção do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, que possui como premissa a melhoria da prática docente, com o foco no sujeito e na mudança da sua prática educativa, isto é, envolve todos os processos de aprimoramento do professor, incluindo-o na definição das necessidades formativas; e da formação continuada, que tem como base a tomada de decisão a ser realizada pelo professor, mudando sua prática e construindo sua profissionalidade estruturada pelo outro.

FIGURA3 – Categorização a partir do termo formação de professores



Fonte: a autora (2022)

A partir desse momento, as planilhas novamente foram filtradas e categorizadas. Assim, emergiram três categorias sustentadas pela base teórica da formação do professor, que tem como eixo a tomada de decisão a ser realizada pelo professor, mudando sua prática e construindo sua profissionalidade estruturada pelo outro. São elas:

- a) Conhecimento sobre desenvolvimento e inovação curricular;
- b) Conhecimento sobre o ensino;

c) Conhecimento sobre o professor e sua formação.

A partir daí todas as planilhas foram agrupadas por ano e foi realizada uma nova análise. Essa gerou uma nova planilha, de acordo com cada uma das três categorias, a qual levou a incidências de termos encontrados e analisados, possibilitando a criação das subcategorias, conforme demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 13 – Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias	Incidências
Conhecimento sobre desenvolvimento e inovação curricular	Conteúdos escolares	209
	Subsídios teóricos	115
	Prática docente	86
	Total	410
Conhecimento sobre o ensino	Desenvolvimento de estratégias e criação de materiais	64
	Desafios para o ensino	31
	Total	95
Conhecimento sobre o professor e sua formação	Socialização do trabalho docente	34
	Formação profissional do professor	77
	Desafios para o trabalho docente	9
	Total	120

Fonte: a autora (2022)

#### 4.1 CONHECIMENTO SOBRE DESENVOLVIMENTO INOVAÇÃO CURRICULAR

A categoria “conhecimento sobre desenvolvimento e inovação curricular” considera o papel do professor na concepção de currículo, bem como a forma que ele o utiliza na sua prática pedagógica. Isso envolve o entendimento sobre inovação e currículo, além dos processos voltados para as tomadas de decisões ocorridas individual ou coletivamente no contexto escolar. As ações coletivas envolvem a construção das propostas curriculares das unidades, bem como outras ações previstas para serem feitas em conjunto, propondo a mudança da prática do sujeito professor, caracterizando-se como um dos processos de desenvolvimento profissional. Um exemplo é o curso 399, que busca,

*Valorizar as práticas desenvolvidas por professoras e professores de Ensino Religioso nas unidades educacionais; apresentar diferentes possibilidades de*

*abordagem do Currículo do Ensino Fundamental nas práticas de sala de aula; subsidiar o trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades.*

Dessa forma, as relações entre a formação de professores e o currículo se entrelaçam. Não há como pensar em um sem pensar no outro. O que ocorre são construções teóricas em relação aos processos de ensino, currículo, escola, inovação, entre outros conceitos, e que dão um norte à prática pedagógica, possibilitando a criação de novas teorias. (MARCELO, 1999). Esta afirmativa encontra nos exemplos a seguir a sua constatação:

*Refletir sobre a utilização das Geotecnologias em sala de aula; construir práticas para o qual as geotecnologias possam ser usadas como uma tecnologia escolar (curso 384);*

*Valorizar a Educação Ambiental na perspectiva transversal (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 3, 4); compreender a importância da interdisciplinaridade na Educação Ambiental (ODS 10, 11, 12, 15, 16); fortalecer a Educação Ambiental permanente nas unidades educacionais (curso 380)*

As análises se embasaram nas proposições das ações formativas que envolveram, de alguma forma, o entendimento sobre as propostas curriculares do SME. Dessa forma, todas as atividades de formação com as características de aperfeiçoamento que envolvam a concepção de currículo, o papel do professor nas atividades docentes direcionadas aos conhecimentos do currículo, compuseram os critérios para a definição dessa categoria de análise.

Tanto a formação inicial, quanto a formação continuada, parte do pressuposto que os professores precisam aperfeiçoar os conhecimentos necessários para a atuação profissional. Muitas das ações formativas, em suas descrições, são enfáticas ao sinalizar em seus objetivos que essas são destinadas para os profissionais iniciantes e/ou aos professores experientes. Verbos como “possibilitar”, “aprofundar”, “orientar”, “proporcionar”, “apresentar” são alguns que aparecem de forma recorrente nos objetivos das ações analisadas.

As análises foram feitas considerando a ordem cronológica em que as ações formativas ocorreram. Por vezes, é possível perceber que elas representavam as políticas educacionais vigentes; em outros casos, surgem ações vinculadas com a melhoria das condições de trabalho docente; outras, ainda, indicam a estagnação das ações propostas pela Rede Municipal de Ensino.

Um exemplo dessa afirmativa surge quando os objetivos dos cursos expressam ações que significam a aprendizagem docente e outras quando o texto do objetivo indica que o professor deve ser passivo na proposta formativa. Uma situação que poderia exemplificar essa afirmativa encontra-se nos cursos 4 e 5, visto que a proposta tem por objetivo:

*Subsidiar os professores que atuam na prática educativa de Ciência e Tecnologias da Informação e Comunicação (curso 4);*

*Reconhecer a presença das tecnologias na alimentação diária e os benefícios que podem ser observados (curso 5).*

É possível perceber que o professor, nesse caso, seguiria uma trajetória formativa selecionada, organizada, desenvolvida para ele, onde o professor é o sujeito passivo e aguarda alguém que irá indicar o caminho a ser seguido.

Esse dado foi considerado relevante, pois a primeira categoria busca demonstrar como ocorreu o desenvolvimento e a inovação curricular. Sob essa perspectiva, imaginar um curso onde o professor é um sujeito passivo, demonstra claramente que o princípio da inovação é pouco encontrado.

Em alguns casos, os objetivos indicados não apresentaram as ações a serem desenvolvidas. Outros ainda se concentram em indicar termos como assessoramento, plano anual, alfabetização, sem vincular o que esses termos significam no contexto do curso. Esses dados podem se confirmar em alguns exemplos de cursos que utilizam esses termos:

*Plano anual de conteúdos de matemática; práticas em medidas de tempo; sequência dos conteúdos (Curso 10)*

*Alfabetização matemática (Curso 12)*

*Assessoramentos 1.º, 2.º e 3.º anos: ambiente alfabetizador; avaliação diagnóstica para o planejamento do ensino em LP; propriedades do sistema de escrita; eixos da LP (Curso 13).*

Outra situação que surge e foi bastante discutida no processo de análise é que a organização e estruturação dos cursos não seguiram critérios uniformes, constantes e progressivos, deixando duas impressões conclusivas: (a) que esses critérios não são requisitos formativos para o sistema de ensino; (b) que seus proponentes desconheciam como organizar uma proposta formativa.

Essa situação traz uma tônica no processo formativo: a questão da necessidade de formação para o formador. A política educacional deve indicar as bases necessárias para a formação do professor de forma ampla, sistêmica, articulada, e incluir metas para alcançar esses propósitos. Nessa lógica, incluir o formador é fundamental para que haja uma harmonia entre o que se pretende e o que se é realizado.

Alguns cursos apresentaram em suas propostas “planejamento e avaliação”, sem determinar o que deveria ocorrer em relação a esse tema. A apresentação de eixos (como por exemplo jogos, ginástica) não expressa o objetivo do curso. O que foi realizado? Qual foi o propósito? Talvez estivesse ligado às semanas pedagógicas propostas no início do semestre, mas não se pode afirmar. O planejamento do ensino pode ser considerado uma formação quando os grupos das áreas afins discutem, propõem e analisam as atividades a serem desenvolvidas. A ação coletiva e colaborativa de reflexão sobre a futura ação docente é, sem dúvida, um processo formativo.

#### 4.1.1 Conteúdos escolares

Nesta subcategoria estão envolvidos todos os conhecimentos relacionados aos conteúdos escolares, desde as propostas curriculares e ações formativas que abrangem estas atividades de formação. Foi a maior incidência encontrada entre todas as categorias e subcategorias analisadas.

A subcategoria “conteúdos escolares” representa o item que teve a maior incidência entre as ações analisadas, pois foram registrados 209 cursos direcionados

para os conteúdos escolares. Nesta, apesar de representar um número significativo, as propostas apresentam ações voltadas para o aprimoramento do conteúdo de ensino de cada área, situação recorrente historicamente. Quanto mais o professor domina o conhecimento da sua área de atuação, melhor professor ele se torna. Essa afirmativa tem apoio nos textos dos objetivos analisados, como por exemplo:

*Discutir as melhores estratégias de ensino a fim de colaborar ativamente com a superação das defasagens dos conteúdos escolares (Curso 2).*

Dessa forma, o professor busca por aperfeiçoamento em cursos, de modo a aprimorar suas experiências e desenvolvimento do seu ensino, através de cursos direcionados à aprendizagem de novos conhecimentos. Assim, vem aprimorar a melhoria da qualidade de ensino ofertada aos alunados. Tal ideia se fez representar na análise de dados de cursos:

*Articular um diálogo acerca dos pressupostos da Educação Física presentes no Currículo do Ensino Fundamental, de modo a construir, a partir da troca entre pares, possibilidades encaminhamentos metodológicos a fim de nortear e subsidiar o planejamento das aulas de Educação Física (Curso 179); Refletir acerca dos objetivos de aprendizagem propostos no Currículo do Ensino Fundamental; discutir os conteúdos e a forma de abordagem nas turmas de 6.º ano do Ensino Fundamental; e construir, coletivamente, um caderno de sugestão de trabalho para as turmas do Ensino Fundamental II (Curso 205).*

Algumas áreas do conhecimento, como a matemática e a história, fixam-se em cursos para o aprimoramento e aprofundamento de conteúdos escolares indicados pelo currículo escolar. Como por exemplo:

*Plano anual de conteúdos de matemática; práticas em medida de tempo; sequência dos conteúdos (curso 10); História de Curitiba; memória histórica da cidade; patrimônio e identidade cultural de Curitiba; patrimônio material; estilos arquitetônicos da cidade (curso 31).*



É recorrente encontrar cursos cujo propósito é o domínio do conhecimento, sem abordar como tais temas poderiam ser ensinados para os ciclos I e II. Questões interdisciplinares pouco existem: cada área de trabalho geralmente atua de forma pontual e isolada.

Os professores necessitam da atuação efetiva, seja com materiais de apoio ou até mesmo de exemplos práticos, de modo que possam entender e aprimorar suas prioridades. E os conteúdos têm como premissa indicar o que esperar do método didático e da experiência que será aplicada.

Enfatiza-se que ao trabalhar com estratégias que possibilitem a ampliação das temáticas e das vivências, por meio de metodologias que envolvam a teoria e a prática de forma significativa, estas permitirão que o docente esteja como figura essencial e não como mero figurante. Ambientes escolares onde se encontram estudantes críticos só são possíveis quando neles existam professores que tenham compromisso com a educação, que façam as devidas adequações metodológicas quando necessárias e reconheçam a sua aplicabilidade. (MARCELO, 1999).

#### 4.1.2 Subsídio teórico

A subcategoria “subsídio teórico” relaciona todas as atividades que contribuam em descrever as formas como as atividades ou ações serão desenvolvidas, sejam elas processos de ensino e aprendizagem, ou relacionadas à formação, sendo essa a maior incidência que surgiu entre as análises feitas.

Em relação a subcategoria envolvendo “subsídios teóricos”, esta surgiu a partir da identificação de inúmeros cursos voltados para o desenvolvimento da ação docente. Ela reflete uma incidência bem significativa em relação ao todo, trazendo conforto ao pesquisador no momento da análise. Apesar dos cursos iniciarem valorizando o saber fazer no início da trajetória histórica, a preocupação em relação ao entendimento de como desenvolver a ação docente é recorrente nessa subcategoria ao longo do tempo.

A inclusão do professor no processo formativo aos poucos vai se tornando explícito no quadro de análise. No início, os objetivos eram apresentados quase que de forma velada ao indicar a participação do professor no processo. Como por exemplo o curso 6, que teve por objetivo:

*Refletir sobre os elementos teóricos e práticos da produção de grafite, trazendo subsídios sobre suas técnicas específicas*

Outro exemplo de ação que podemos citar é o curso 8, que teve por objetivo:

*Subsidiar os professores para potencializar aprendizagens e desenvolver competências cognitivas básicas, como a expressão oral e escrita por meio de planejamentos com atividades de incentivo à leitura e jogos intelectivos.*

Nestas duas ações formativas, o verbo subsidiar foi utilizado. Em mais outras 34 ações apareceram outros verbos acompanhando a palavra subsídio, como em “ofertar subsídios teóricos”, “propiciar subsídios”; “fornecer subsídios”, entre outras.

Ao pesquisar sobre o termo subsídio, o dicionário *Michaelis* o define como “conjunto de informações ou dados que fundamentem um trabalho, uma palestra, uma tese, etc.” Portanto cabe, nesse contexto de análise, reconhecer que o desenvolvimento das ações formativas passou a ter no professor o seu propósito. Inúmeros cursos tornaram o professor o protagonista de sua formação, incluindo o trabalho colaborativo entre os pares da mesma área e entre áreas distintas. Aos poucos, acompanhando o aprimoramento das políticas educacionais voltadas para a formação docente, a Rede Municipal de Ensino incluiu, nas suas bases formativas, o professor.

#### 4.1.3 Práticas educativas

Esta subcategoria engloba todas as ações formativas que descrevem as metodologias práticas que serão desenvolvidas e quais serão as ferramentas e/ou subsídios utilizados para tal finalidade. Foi a terceira maior incidência entre as todas as análises, sendo uma das que envolvem diretamente o professor como sujeito em sua prática.

A subcategoria 3 tem nas práticas educativas o seu foco, além de descrever as metodologias práticas: ela cita quais serão as ferramentas utilizadas que envolvem diretamente o professor. Esta subcategoria gerou certa angústia durante sua análise.

Por um lado, a Rede Municipal de Ensino ofertou inúmeros cursos com consistência teórica, rigor metodológico e que tinham a prática educativa como o objetivo central. Nesse sentido, Cursos como 245, por exemplo, tinham como objetivo:

*contextualizar a prática do Futsac: histórico, regras da modalidade, cultura, informações gerais; proporcionar aos professores de Educação Física da RME a discussão e reflexão sobre as possibilidades de desenvolvimento do esporte como conteúdo nas aulas de Educação Física; vivenciar o Jogo do Futsac; apresentar possibilidades lúdicas relacionadas com a prática desse esporte na escola com vistas a educação de qualidade e oportunidade para todos. (Curso 245)*

No entanto, a compreensão da prática profissional somente se dá quando existe uma reflexão acerca do que foi desenvolvido, uma análise entre os pares dos propósitos realizados, e a percepção de como e porque a prática foi conduzida dessa forma. O movimento ação-reflexão-ação (FREITAS, 2021) é a base formativa de qualquer prática educativa. Esse tópico não foi encontrado nos objetivos dos cursos. Foram discutidas, propostas e analisadas ações a serem desenvolvidas pelos professores, sem existir um momento posterior à realização dessas práticas para que houvesse uma reflexão propiciamente da ação.

Marcelo recorda que os programas de formação docente eficazes são aqueles centrados no que os professores aprendem e na forma como aprendem. (MARCELO, 2009). Se um curso indica uma nova metodologia, se o professor propõe uma atividade inovadora, como assegurar que essa esteja sendo posta em prática de acordo com o planejado? Como averiguar os resultados? A análise e a reflexão da prática é que torna a ação docente efetiva, compreender o processo a partir da discussão entre os pares do que ocorreu, como foi feito, quais resultados foram alcançados, leva os professores a utilizar seus conhecimentos adquiridos nos processos formativos para melhorar a sua prática.

Para aprender a ensinar, é necessário que a aprendizagem se planifique e se avalie. (MARCELO, 2009). Um professor aprende no contexto escolar, cada profissional necessita tempo e oportunidade para aprender a ensinar.

Todas as relações práticas aplicadas em sala de aula, onde o professor pode atuar como um dos protagonistas, no preparo da aula, do material, seleção do espaço onde será realizada a atividade, entre outras possibilidades, foram subcategorizadas como prática educativa.

#### 4.2 CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO

A categoria “conhecimento sobre o ensino” relaciona todas as atividades propostas para o desenvolvimento profissional do professor que tenham um teor de aperfeiçoamento e formação permanente, voltados à melhoria das competências profissionais. Foram incluídas nessa categoria dados que enfatizam os processos de pensamento, tomada de decisão, análise do ambiente de ensino, princípio do ensino como ciência, processos e estratégias de ensino e aprendizagem, diferentes modelos de ensino e inovação na prática docente, planejamento e avaliação, compondo dessa forma, os elementos de análise dessa categoria.

Na segunda categoria “conhecimento sobre o ensino”, concentram-se todas as ações que propõem aperfeiçoamento e formação voltados à melhoria da prática docente, particularmente em relação ao aprofundamento dos conhecimentos da área de atuação e os da docência. Como por exemplo:

*Trabalhar a estratégia de ensino de aula de campo/ roteiro histórico, sob o viés interdisciplinar dos componentes curriculares de história e geografia (curso 425).*

Enfoca, também, o princípio da reflexão da prática a ser realizada pelos professores, tendo como premissa que, ao propor estratégias que permitam o processo de reflexão da própria prática, eles poderão experienciar suas vivências. (MARCELO, 1999).

#### 4.2.1 Desenvolvimento de estratégias e criação de materiais

Nesta subcategoria concentram-se todas as ações que propõem estratégias, sejam elas de ensino, metodologias ou outra que esteja relacionada a oferecer aprendizagens significativas, bem como a criação de materiais, que tem como premissa desenvolver a criatividade e utilizar tais recursos em sala de aula. Muitas das atividades propostas para serem desenvolvidas são projetos de atividades práticas, produção de jogos e atividades, construção de jogos alternativos e maquetes, entre outros. As atividades, na maioria dos casos, são elaboradas em escolas de tempo integral

Na subcategoria 1, subcategoria com maior incidência, o enfoque é dado a todas as ações que envolvem desenvolvimento de estratégias, de forma a oferecer aprendizagens significativas. Um dos cursos previa em seu objetivo:

*vivenciar por meio de uma metodologia teórico-prática aprendizagens significativas das diferentes linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e artes cênicas (Curso 412).*

A vivência do professor em cursos nessa modalidade, auxilia, porém, não garante seu melhor desempenho em sala de aula. É também necessário propor estratégias, discutir questões, aprofundar recursos didáticos, apresentar possibilidades, fornecer subsídios teóricos-metodológicos, entre outros aspectos que contribuam para melhorar o conhecimento e auxiliar o professor a melhorar a escola, o currículo e o ensino, seus ambientes de intervenção (DAY, 1990), como por exemplo nas ações formativas abaixo:

*Trabalhar com a construção de maquete da bacia hidrográfica em que os estudantes estão inseridos, a fim de relacionar este conceito tão abstrato com a prática observada no dia a dia (curso 454);*

*Construir um laboratório de matemática na perspectiva do trabalho de manipulação de materiais que explorem as operações (curso 417).*

A educação integral tem por finalidade a formação absoluta do sujeito-estudante. Possui um caráter contemporâneo e enfático, que considera aspectos únicos, de formas a compreender e colaborar com as oportunidades da escola. Dessa forma, traz uma concepção de indivíduo enquanto sujeito de conhecimentos, cultura, valores, ética, imaginação, memória e identidade. (CURITIBA, 2019).

A oferta da Educação Integral em Tempo Ampliado promove práticas emancipadoras, que não se limitam aos conteúdos escolares, ou seja, com as mesmas atividades em mais tempo. Isso acarreta mudanças significativas nas relações entre os estudantes, sob o cenário do que se aprende, de como se aprende, e nos tempos e espaços onde ocorrem esses processos. (CURITIBA, 2019).

Nas ações formativas, 6 ações foram aplicadas em atividades voltadas em escolas que ofertam tempo integral, com o objetivo de construir um laboratório de matemática, na perspectiva do trabalho que envolve a exploração e o uso adequado das medidas de superfície e área, além da manipulação de jogos matemáticos.

#### 4.2.2 Desafios para o ensino

Esta subcategoria engloba todos os desafios, dificuldades e estratégias a serem desenvolvidas enquanto docente dentro de sala de aula, desde o conteúdo a ser trabalhado, a metodologia escolhida e a prática a ser exercida. Questões como temas transversais, socialização das boas práticas, investigação e experimentação do ensino, são conteúdos que devem ser trabalhados através de diferentes práticas e métodos. Vejamos alguns exemplos:

*Socializar as boas práticas realizadas na área de ensino religioso (curso 432);  
Trabalhar a investigação e a experimentação no ensino de Ciências (curso 443);*

E quanto mais o professor se aprimora dos conteúdos e saberes, maior será seu leque de possibilidades em aplicar metodologias diversificadas de acordo com as áreas do conhecimento onde atua. As trocas de experiências, as atividades práticas, a sensibilização e as possibilidades de reflexão aproximam e contextualizam a sua

prática. A atuação docente vai muito além do que disseminar informações. Ela parte da premissa do respeito do processo de ensino-aprendizagem, onde os alunos aprendam melhor, das experiências didáticas dos docentes e dos seus estudos qualificados, realizando a adequação do conteúdo quando necessário, de acordo com as vivências.

Algumas ações formativas que seus objetivos retratam alguns desafios para o ensino são:

*Desenvolver atividades práticas relacionadas à arte do mosaico, promovendo a apropriação das técnicas específicas (curso 465).*

*Favorecer o debate e os estudos sobre a formação docente e as práticas de ensino tendo em vista as experiências dos professores e professoras da RME de Curitiba e outros pesquisadores locais; oportunizar momentos de estudos, atualização, discussão sobre temas relacionados à Ciência, ao ensino de Ciências no Ensino Fundamental; promover o intercâmbio de ações entre os diferentes profissionais que desenvolvem os trabalhos de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental (curso 482).*

Muitos são os desafios do professor, principalmente no período pós pandemia. Identificar as dificuldades do estudante, fazer as devidas adequações metodológicas necessárias para os quais precisam desse olhar mais atento, além de outros percalços não previsíveis, mas que podem ocorrer, precisam ser feitos e considerados. Cabe ao professor procurar o meio que cause menos danos neste processo de aprendizagem.

#### 4.3 CONHECIMENTO SOBRE O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO

A categoria “conhecimento sobre o professor e sua formação” foi criada a partir das incidências encontradas que retratam o professor enquanto sujeito e profissional. O propósito maior dessa categoria é destacar como um professor se insere em seu contexto profissional a partir de quem ele é enquanto pessoa. É possível que haja uma impressão de que essa categoria já está inserida nas demais. Cabe ressaltar que as três categorias que se referem ao professor, em nenhum momento ele deixou de ser o foco desse estudo. No entanto, a categoria 1 direciona a análise do professor em

relação à inovação curricular que ocorre no seu processo de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). A segunda categoria busca destacar a pessoa e o profissional no contexto do seu desenvolvimento dentro de uma instituição de ensino. Nas diferentes áreas de atuação, um bom profissional é aquele que tem domínio de sua atividade laboral e autonomia para exercê-la. Na profissão docente, espera-se o mesmo e é por essa razão que essa categoria foi criada.

Em diferentes momentos históricos, a profissão do professor esteve atrelada a um profissional que tinha pleno domínio de um determinado conhecimento e lhe dava, automaticamente, condições para ensinar. As ações formativas foram demonstrando, ao longo do seu percurso, que o sujeito professor passou a ser peça em destaque da sua ação profissional. Em vários cursos foram encontradas indicações que demonstraram que o professor passou a ser incluído no debate em relação à sua formação e as suas condições de trabalho. Alguns estudos mostram que esse cenário não foi outorgado e, sim, conquistado pela categoria profissional via movimentos sociais. (MELLO, 2000).

Como ocorreu nos demais cursos, os selecionados para essa categoria também representavam as políticas educacionais inseridas nos diferentes momentos históricos e caminhavam, paralelamente, para criar condições para que o professor fosse a peça central do processo educativo.

As temáticas dos cursos acompanham o desenvolvimento social e os cursos direcionados para os direitos humanos, a diversidade, questões ambientais foram surgindo concomitantemente com as transformações sociais. Ressalta-se que a oferta desses cursos não assegura que o professor tenha acesso a esse conteúdo ou que o assimile. A necessidade do diálogo, da reflexão, do trabalho coletivo e colaborativo permanece prioritário para o Desenvolvimento Profissional Docente. O avanço em relação às propostas é nítido, mas ainda se faz necessário incluir o professor como protagonista de sua formação.

Essa categoria de análise refere-se ao professor enquanto sujeito, enquanto pessoa e profissional. Ela aborda a atividade docente, no sentido da atuação profissional de um sujeito que busca a melhoria das suas condições de trabalho e que almeja a sua própria autonomia profissional. Envolve os processos formativos que enfocam o professor enquanto profissional, bem como as suas perspectivas de desenvolvimento profissional no contexto educacional. As condições de trabalho, os



espaços de atuação, as equipes de apoio, o trabalho pedagógico também se insere no contexto de análise dessa categoria.

Quanto à subcategoria “desafios para o ensino”, muitos são eles, sejam das estratégias a serem escolhidas ou das dificuldades possivelmente que poderiam ser encontradas. Uma ação formativa que entra nesta subcategoria é o do curso 483, que tem como objetivo:

*possibilitar momentos de discussão, problematização e reflexão sobre a temática da educação para a sexualidade no contexto escolar (Curso 483).*

Encaixa-se nessa subcategoria também o curso 466, com o objetivo de

*desenvolver a iniciação no xadrez, com perspectivas metodológicas para o trabalho pedagógico (Curso 466).*

Muitas ações formativas foram aumentando conforme as análises foram sendo realizadas, assim como os desafios para o professor. A discussão sobre a discriminação, bullying, diversidade, atividades étnico-raciais, educação para a sexualidade, socialização de boas práticas, trocas de experiências são exemplos de práticas a serem realizadas e que podem auxiliar o docente, pois facilita a análise da sua atuação, gerando compreensão de sua prática e, dessa forma, aprendendo com sua própria experiência. (MARCELO, 1999).

#### 4.3.1 Socialização do trabalho docente

Esta subcategoria envolve todas as ações que o professor utiliza para que a socialização do seu trabalho seja efetivo, através das trocas de experiências nas formações e em outros momentos que sejam possíveis a promoção desta atividade.

A subcategoria 1 analisa o trabalho docente sob a ótica da socialização das experiências formativas, no sentido de que, ao compartilhar o ensino, se aprende a ensinar, tornando o valor da experiência o marco da formação docente. (MARCELO, 2009). Como por exemplo:

*Fomentar as discussões em torno de temáticas inerentes ao trabalho do Profissional de educação física (curso 518);*  
*Discutir os desafios presentes no cotidiano escolar em relação às diversidades, apresentando e socializando práticas escolares de combate à discriminação (curso 522).*

O trabalho docente, nas ações formativas, passa a ter uma configuração voltada para a educação científica, as questões sociais e ambientais, se inserindo à docência no âmbito social. Na medida em que surgem cursos voltados para temas como o preconceito, as relações étnico-raciais, a religiosidade na sociedade brasileira, os conhecimentos docentes passam a ter uma aproximação com a realidade social. “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. (FREIRE, 2003, p.61).

Outro aspecto encontrado nessa categoria traz a sensibilidade para o cotidiano profissional do professor. Esta é trazida na medida em que os docentes têm um espaço para discussão e reflexão sobre o pensamento estético, a diversidade, o combate à discriminação por meio de metodologias que propõe a troca de experiências. As boas práticas significativas surgem, também, como uma proposta que busca assegurar que o trabalho docente tenha apoio e desenvolvimento complementar. As diferentes áreas do conhecimento se revelam nessa subcategoria, uma vez que inúmeras áreas propõem cursos cujo enfoque é a criação de espaços para discussão e socialização das práticas docentes.

Outro aspecto que envolve o trabalho docente refere-se às propostas que visam a ampliação da percepção da cultura que encontram na educação integral a sua sustentação e são direcionadas a todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino.

Uma proposta inovadora encontrada nessa subcategoria propõe o registro das práticas desenvolvidas na escola para o compartilhamento e socialização das atividades desenvolvidas. Essa ação assegura que o trabalho do professor se desenvolva com solidez, visto que, ao analisar, compartilhar, refletir sobre uma ação docente, o professor tende a modificar a sua prática partindo dessa reflexão.

Ressalta-se que essa ação é destinada a um grupo de docentes pertencentes a uma única área do conhecimento, como a educação física. Práticas como essa podem ser ampliadas para os demais profissionais da educação.

#### 4.3.2 Formação profissional do professor

A subcategoria “formação profissional do professor” engloba todas as formações, sejam elas ofertadas pela mantenedora ou não, mas desde que forneçam subsídio ao docente para que ele possa aprimorar seus conhecimentos e habilidades e, assim, ampliar seu conhecimento e aplicá-lo em sala de aula. Esta foi a quarta subcategoria com maior incidência nas análises feitas, sendo uma das subcategorias diretamente ligada à formação docente.

A “formação profissional do professor” foi a quarta subcategoria com mais incidências. O aprimoramento dos conhecimentos docentes envolve tanto as ações formativas relacionadas a área de atuação e formação social, quanto os da docência, sendo essa a intenção dessa subcategoria.

Questões que proporcionem reflexões e socialização através das vivências pedagógicas desenvolvidas dentro dos espaços que permeiam sua realidade, permitem que o docente se identifique e possa adequar experiências dentro das suas práticas, e, dessa forma, desenvolver estratégias que possam auxiliá-los a melhorar a maneira de conduzir o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Como por exemplo,

*Promover uma formação inicial para os professores que trabalham em escolas de tempo integral, interessados em desenvolver projetos com oficina de língua inglesa (curso 531);*

*Aprofundar as práticas pedagógicas voltadas ao respeito, à diversidade e à valorização da cultura africana e afro-brasileira (curso 523).*

As ações formativas são consideradas os maiores e tradicionais modelos de formação de professores por possuírem peculiaridades particulares, como o docente sendo eleito um indivíduo de vasto conhecimento, que estabelece passo a passo como será conduzido o processo formativo. (MARCELO, 1999).

Os objetivos analisados nas ações formativas demonstram alguns verbos onde o professor tem seu papel de destaque durante o processo, como por exemplo no curso 557, em que o objetivo é:

*promover a formação continuada para professores que irão desenvolver o programa #tamojunto nas escolas de anos finais (Curso 557).*

Porém, é preciso que esse processo se faça de maneira mais clara e ampla, visto que o professor é o único sujeito que pode apontar as demandas necessárias a serem instituídas dentro de sala de aula, de forma a atender de maneira significativa seu estudante, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

A formação profissional do professor é multidimensional, e traz consigo questões para além do contexto escolar e de sua realidade, entre elas os processos formativos, programas, planos, regulamentos, conhecimentos diversificados, entre outras demandas que constituem o sujeito professor. (PRIETO-PARRA, 2004).

#### 4.3.3 Desafios para o trabalho docente

Esta subcategoria teve como perspectiva a busca do docente pela autonomia, que perpassa toda a base teórica que envolve currículo, conteúdo e outros elementos que subsidiam a prática educativa de forma efetiva em sala de aula.

Já em relação aos “desafios para o trabalho docente”, foi a subcategoria com menor incidência, com apenas 9. Uma das ações que se encaixam nesta busca do docente por sua autonomia é a ação formativa 519, que teve como objetivo:

*trabalhar com estratégias de ensino, que são fundamentais no trabalho pedagógico do docente.*

Muitos são os desafios docentes a serem enfrentados, pois além dos elementos que perpassam todas as práticas educativas levadas para a sala de aula, os processos de Desenvolvimento Profissional Docente são estabelecidos pela civilidade pedagógica, que atua diretamente nas ações de formação. (MARCELO, 1999). Vejamos o exemplo:

*Ofertar subsídios-teóricos fundamentais para a prática pedagógica relacionada ao processo ensino aprendizagem das ciências da natureza na escola; orientar professoras e professores na utilização de experimentos que possam ser utilizados como ferramentas no ensino de ciências; desenvolver estratégias metodológicas para o ensino de ciências em especial a construção de conceitos por meio de experimentos (curso 613).*

É sabido que, a cada ano, os professores devem buscar novas ferramentas que o auxiliem no trabalho efetivo em sala de aula, pois os estudantes que temos hoje não são os mesmos de 5 anos atrás. Os recursos tecnológicos que chegam cada dia mais cedo às crianças, os processos de inclusão e a pandemia de Covid19 desordenaram a sociedade como nunca visto antes.

Dessa forma, não há como pular etapas, querer viver dois anos em um. Vivemos de processos e, dentro desses processos, passamos por etapas de desenvolvimento, que são construídas e organizadas individualmente, e que agregam valores na construção individual desse sujeito. (MARCELO, 1999).

Um exemplo de ação formativa que envolve o desafio ao trabalho docente é o curso 504, que tem por objetivo “incluir o professor em um debate acerca da intrínseca relação entre o consumo e a geração de resíduos e oferecer repertórios aos professores para que ampliem esse debate em sala de aula”.

Após analisar todas as propostas das ações formativas e seus objetivos, assim como o Programa de Formação Continuada e o Programa Veredas Formativas, chegamos à conclusão de que eles possuem formatos distintos. Mesmo que muitas das ações possuam o mesmo nome, grande parte dos participantes e dos formadores se modificaram ao longo dos anos. Muitas ações foram reformuladas por seus proponentes para que pudessem atingir aos participantes. Já outras continuam se repetir, mesmo sabendo que, a cada ano, sempre haverá um desafio ou algo relevante que nem sempre uma ação formativa auxiliará. Assim, pode-se perceber a finalidade da formação de professores a partir do entendimento dos objetivos centrais das ações formativas da RME.

Grande parte das incidências das categorias e subcategorias analisadas que surgiram partiram dos conteúdos escolares, subsídios teóricos, formação profissional

do professor, e, curiosamente, da análise relacionada aos desafios para o trabalho docente, que envolve a busca do docente pela autonomia, foi o que possui menor incidência... o que isso pode significar?

Pode significar que a RME está em processo rumo ao Desenvolvimento Profissional Docente. Para chegar até ele, é necessária uma Formação Continuada, que é a base para qualquer processo que almeje o Desenvolvimento Profissional Docente. Mas, para que isso efetivamente ocorra, é essencial que o DPD parta do sujeito/professor, pois ele é o único que pode indicar o que lhe falta, indicar essa necessidade para aplicar e melhorar, assim, sua prática dentro da sala de aula, compreendendo a intencionalidade das ações, buscando identificar elementos que contribuem com o Desenvolvimento Profissional do professor do Ensino Fundamental.

Outra questão seria a forma como a ação seria desenvolvida: presencial? *Online*? Semipresencial? Quantas horas seriam necessárias para esta ação? Quantas pessoas? A troca entre a mantenedora e os professores, em relação a todas essas questões, auxiliaria em uma prática de efetivar o DPD.

As ações formativas devem partir do pressuposto da necessidade do professor, de acordo com a realidade onde atua. Mesmo com as enquetes lançadas ao final de cada ano letivo no Portal da Secretaria Municipal da Educação, e do fato de poucos profissionais responderem este formulário, poderia ser pensado outras formas de “ouvir” os professores que atuam em sala de aula, de modo a tentar sanar as suas dúvidas, dificuldades e expectativas.

Sejam quais forem as estratégias, metodologias, recursos tecnológicos e inovadores, ou qualquer outra ferramenta pedagógica que venha a ser utilizada no ambiente escolar, poderá ser mais promissor quando encontra o professor como condutor desse leque de possibilidade. É ele que promove os processos de ensino-aprendizagem, procurando orientar seu estudante de modo a sanar suas dúvidas e encorajá-lo a buscar o conhecimento.

Muitas são as lutas e os desafios. Às vezes, a aula não sai como o planejado, e é neste momento que o professor se reinventa, recria, cria, imagina, constrói e recomeça, se for necessário.

O processo de formação contínua, que objetiva o aperfeiçoamento para alcançar o DPD, é necessário para que o professor se desenvolva de dentro para fora, de forma integrada. Após análises das categorias e subcategorias, pode-se dizer que

o Desenvolvimento Profissional Docente está em desenvolvimento dentro do programa da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Observa-se, então, que as proposições feitas na oferta de formações favoreceram a formação continuada e/ou o DPD.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como propósito principal, *analisar as ações e as intenções das propostas voltadas para a formação docente do professor ofertadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba no período delimitado entre 2014 e 2020.*

De forma a entender como se deu as análises, foi realizada uma revisão de literatura com as pesquisas desenvolvidas que estão catalogadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Também foi realizada uma pesquisa em relação as propostas formativas entre os períodos de 1961 a 2013 e de 2014 a 2020 em documentos no Departamento de Desenvolvimento Profissional da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

A pesquisa documental concentrou-se nos cadernos das ações formativas que foram propostas entre 2014 e 2020, recorte este selecionado para identificar os objetivos centrais das propostas dos cursos neste período, de forma a compreender os processos formativos durante o período acima citado.

Ao longo dos anos, a Rede Municipal de Ensino veio ofertando ações formativas, sendo em cada determinado tempo intitulado como treinamento, capacitação, formação continuada até chegar ao desenvolvimento profissional docente, estrutura de programa utilizado atualmente. A trajetória das propostas formativas demonstra evolução, desenvolvimento, aprimoramento, na medida em que parte da sua própria realidade, da sua história para avançar. Todas as ações são voltadas para o saber fazer docente, refletindo as políticas educacionais em seus momentos históricos.

Ao buscar compreender como o DPD ocorreu nessas propostas, foi possível perceber que a melhoria da prática docente foi o foco das ações, mas nem sempre elas conseguiram alcançar as suas intenções. Dessa forma, a partir do momento que o conceito de desenvolvimento profissional docente é entendido e aplicado nos processos de aprimoramento do professor e incluso na definição das necessidades formativas, é que são apresentadas as mudanças em sua prática.

O desenvolvimento profissional docente contribui de forma significativa no desenvolvimento individual e coletivo, e se concretiza em sua atuação profissional. Muda não somente a forma como ensina, mas também de pensar a sua prática, pois envolve a mudança de paradigmas, tanto na área pessoal e, principalmente, na



profissional. O conceito foi se modificando nas últimas décadas devido às mudanças no processo de mudança na compreensão do processo de ensinar e aprender. (MARCELO, 1999).

De acordo com o caderno do Veredas Formativas da Rede Municipal de Ensino, o programa de DPD divide-se em 3 modalidades: formação inicial; formação continuada ampla e formação específica. (CURITIBA, 2021). Porém, dentro da RME, grande parte das ações formativas contemplam a formação continuada ampla.

Marcelo (2009) explicita que, apesar de se conhecer a importância do Desenvolvimento Profissional Docente para o professor e para a qualidade do ensino, a tradição educacional tem mostrado que o tipo de DPD proposto pelos sistemas de ensino segue distante das necessidades dos professores, dos estudantes e das escolas. Ele ressalta que os modelos adotados (MARCELO, 2009) auxiliam em um sucesso esporádico na ação docente, pois, não são propostas experiências de aprendizagem profissional que evoluam. São propostas fragmentadas, descontinuadas, intelectualmente superficiais. (MARCELO, 2009).

As ações formativas precisam conter informações e subsídios que entrelacem a teoria com a prática a ser desenvolvida no ambiente escolar pelo professor. Entretanto, algumas das formações analisadas não seguem uma estrutura onde se compreenda a interligação entre teoria e prática. Para que as ações formativas favoreçam o Desenvolvimento Profissional Docente, é necessário que o professor seja o protagonista e que possa colocar em prática o conhecimento do qual apropriou-se e que acredita ter legitimidade em aplicá-lo em sala de aula. Isso ocorre quando as ações partem do pequeno grupo para o grande grupo, do micro para o macro, e não ao contrário, como geralmente ocorrem.

A profissionalização do professor é um processo que envolve um período contínuo, permanente, que atende às necessidades de aprendizagem em diferentes etapas da carreira do professor. É um processo que deve ser idealizado, pensado permanentemente, independentemente da gestão administrativa vigente. Ele é contínuo, com diferentes oportunidades e experiências de aprendizagem profissional, de forma a tornar-se algo que promova o crescimento profissional docente. Assim, são necessárias ofertas de ações formativas que promovam o crescimento pessoal, ações separadas, mas que se correlacionem no sujeito professor, formando um espiral ascendente.

FIGURA 4 – Espiral ascendente do Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: a autora 2022

Conhecer a história das ações formativas auxiliam na compreensão dos processos, suas dificuldades e facilidades e situa a ocorrência do Desenvolvimento Profissional Docente, seja por meio da criação de ações que se insiram em seu contexto educacional, seja através da transformação da escola em um processo colaborativo, consciente e reflexivo.

Mas, para um processo de DPD efetivo, sugere-se que a oferta de ações formativas possua uma consistência em sua elaboração e aplicabilidade. Assim, elas perpassariam pelas trocas de gestões, priorizando qualidade na sua oferta em período de médio a longo prazo, atendendo às necessidades educativas do professor e promovendo a oferta de um ensino de excelência que favoreça efetivamente os estudantes.

Diante do objetivo geral dessa pesquisa que foi analisar as ações e as intenções das propostas voltadas para a formação docente do professor ofertadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba no período delimitado de 2014 a 2020, pode-se dizer que a Rede Municipal de Ensino de Curitiba vem atendendo aos

professores na oferta das ações formativas voltadas às suas necessidades, e, dentro da evolução delas, caminha rumo ao Desenvolvimento Profissional Docente.

A pesquisa auxiliou na compreensão efetiva de como as ações formativas foram aprimoradas ao longo do período, pelo modo como elas foram descritas nos cadernos pesquisados. Em relação as ações formativas de outros departamentos ou de outros setores públicos, sejam professores de educação infantil, auxiliar de serviços escolares e auxiliar administrativo, seria possível realizar mais pesquisas, visto que o recorte da pesquisa atingiu determinado período e público-alvo. Vale ressaltar que a rede Municipal de Ensino de Curitiba é grande, e cabe muitas pesquisas de diversas modalidades, pois cada pesquisador irá fazer a leitura do objeto de pesquisa e favorecerá outros futuros pesquisadores.

Como para mim o conhecimento parte da necessidade permanente pela aprendizagem, estamos sempre buscando saber sempre mais. À medida que as análises e questionamentos são entendidas e respondidas, surge cada vez mais a motivação por buscar conhecimentos sobre o desenvolvimento profissional docente.

## REFERÊNCIAS

ALVES M.; A. J., GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVES, N. (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Revista Educação & Sociedade** [online]. 2010, v. 31, n. 113. [Acessado dia 1 de setembro de 2022], pp. 1195-1212. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400008>>. Epub 03 Jan 2011. ISSN 1678-4626.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Revista Educação e Pesquisa** [online]. 2007, v. 33, n. 2 [Acessado 10 Outubro 2021], pp. 263-280. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200006>>. Epub 05 Out 2007. ISSN 1678-4634.

ANDRÉ, M., M., M. E. D. A. de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ANDRÉ, M., M., M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001.

BACICH, L.; J, M. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma abordagem teórico prática. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 1-430.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Educação é a Base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 set. 2021.

BERELSON, B. **The State of Communication Research**, The public opinion quartel, Vol. 23, No. 01, pp 1-6, 1959. Published by Oxford University.

BORGHT, P. J. E. C. V. **Criar condições para aprender**: O socioconstrutivismo na formação do professor. 1. ed. [S.l.]: Artmed, 2002. p. 1-392.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, Educação é a Base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. **Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em: 1 dez. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

BRASIL. **Diretrizes para a Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 1 set. 2021.

BRASIL. **Formação Superior para a Docência na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 1 set. 2021.

BRASIL. **Jusbrasil**. Lei de Diretrizes e Bases n.º 5692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB 1999**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13203-resolucao-ceb-1999>. Acesso em: 1 set. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRZEZINSKI, I. Profissão professor: Identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

CALAIS, S. L. P, E M. CAMARGO. **Formação de psicólogos: análise curricular**. Psicologia Escolar e Educacional [online]. 2001, v. 5, n. 1. Pub. 03 fev. 2011. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572001000100002>.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 27 out. 2021.

CARTAXO, S. R. M. **Formação Continuada do Professor Alfabetizador: Abordagens, Processos e Práticas**. 01/02/2009 148 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.

CARVALHO, F. A. H. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2010, v. 8, n. 3 [Acessado 10 Outubro 2021] pp. 537-550. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000300012>>. Epub 31 Maio 2011. ISSN 1981-7746.

CELLARD, A. **A pesquisa qualitativa** – Enfoques epistemológicos e Metodológicos. Editora Vozes, p.208.

CURITIBA IMAP. **Relatório de Gestão 2002**. Disponível em: [http://imap.curitiba.pr.gov.br/arquivos/rel\\_gestao\\_2002.pdf](http://imap.curitiba.pr.gov.br/arquivos/rel_gestao_2002.pdf). Acesso em: 5 jan. 2022.

CURITIBA IMAP. **Relatório de Gestão 2016**. Disponível em: [http://imap.curitiba.pr.gov.br/arquivos/rel\\_gestao\\_2016.pdf](http://imap.curitiba.pr.gov.br/arquivos/rel_gestao_2016.pdf). Acesso em: 4 mar. 2022.

CURITIBA IMAP. **Relatório de Gestão 2020**. Disponível em: [http://imap.curitiba.pr.gov.br/arquivos/rel\\_gestao\\_2020.pdf](http://imap.curitiba.pr.gov.br/arquivos/rel_gestao_2020.pdf). Acesso em: 4 mar. 2022.

CURITIBA. **Lei Municipal n.º 14.681 de 24 de junho de 2015**. Lei que aprova o Plano Municipal da Educação – PME, da cidade de Curitiba. In: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-curitiba-pr> acessado em: 13/06/2021.

CURITIBA. **Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: 1963-1982**. 1. ed. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2007. 180 p. v. 30.

CURITIBA. **Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: 1983-1998**. 2. ed. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2010. 197 p. v. 33.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Veredas Formativas 2018**. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2018/2/pdf/00263666.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Veredas Formativas 2019**. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/2/pdf/00263666.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Veredas Formativas 2020**. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/2/pdf/00263666.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Veredas Formativas 2021**. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/2/pdf/00263666.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Programa de Formação Continuada aos Profissionais da Rede Municipal de Ensino**. 1. ed. Curitiba: SME, 2014. p. 1-39.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Relatório de Gestão 2013-2016**: Coordenadoria de Formação Continuada. 1. ed. CURITIBA: SME, 2016. p. 1-73.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: Os desafios da aprendizagem permanente. 1. ed. Portugal: Porto, 2001. p. 1-351.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S.; et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Teoria e abordagens. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2006.



EISNER, Elliot W. **El ojo ilustrado**: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós, 1998.

ERIC. **Desenvolvimento de Pessoal/Desenvolvimento Organizacional**. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED196919>. Acesso em: 10 mai. 2022.

FERREIRA, J. S, SANTOS, J. H. COSTA, B. O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** [online]. 2015, v. 37, n. 3 [Acessado dia 25 de Outubro de 2022], pp. 289-298. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.01.002>>. ISSN 2179-3255. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.01.002>.

FREITAS, A. L. C. de, & FREITAS, L. A. de A. (2021). O Processo de Humanização: Os Movimentos de Ação-Reflexão na obra de Paulo Freire. **Revista Didática Sistêmica**, 22(1), 18–29. <https://doi.org/10.14295/rds.v22i1.11633>.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. 1. ed. Portugal: Porto, 1999. p. 1-271.

GASPAR, H. I. S. E. M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **SciELO**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnKxLyJtVXzr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

GATTI, B. A. **Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981**. Cadernos de Pesquisa, n. 44, p. 03-17, 1983.

GATTI, B.A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade** [online]. 2010, v. 31, n. 113 [Acessado 16 setembro 2021], pp. 1355-1379. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>>. Pub. 03 Jan 2011. ISSN 1678-4626.

GATTI, B. A. BARRETO, E.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

HONÓRIO, M. G.; LOPES, M. do S. L.; LEAL, F. L. S.; HONÓRIO, T. C. T.; SANTOS, V. A. dos. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1736–1755, 2017. DOI: 10.21723/riaee. v12.n.3.2017.8532. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532>. Acesso em: 4 ago. 2022.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

JACOMINI, M. A. e Penna, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. 1º Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; 2º Parte deste texto foi apresentada no X Seminário Internacional da Rede Estrado e publicada nos anais do evento. Salvador, 2014. **Proposições** [online]. 2016, v. 27, n. 2 [Acessado 10 outubro 2021], pp. 177-202. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022>>. ISSN 1980-6248.

LIBÂNIO, J. C.; **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Papyrus, 2008. p. 1-319.

LIMA, T. C. S. e TAMASO, M., R. C. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis** [online]. 2007, v. 10, n. spe [acessado 25 agosto 2021], pp. 37-45. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>>. Epub 25 Set 2007. ISSN 1982-0259.

MELLO, G. N. DE Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva** [online]. 2000, v. 14, n. 1 [Acessado 22 dezembro 2021], pp. 98-110. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>>. Pub. 30 maio 2003. ISSN 1806-9452.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2017, v. 47, n. 166 [Acessado 10 outubro 2021], pp. 1106-1133. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144843>>. ISSN 1980-5314.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade** [online]. 2019, v. 44, n. 3 [Acessado 17 dezembro 2021], e84910. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623684910>>. Pub. 12 Set 2019. ISSN 2175-6236.

PENSADOR. **Paulo Freire**. Disponível em: [https://www.pensador.com/autor/paulo\\_freire/](https://www.pensador.com/autor/paulo_freire/). Acesso em: 1 jul. 2022.

PRYJMA, M. F. e O, OSÉIAS S. de O. Desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. Artigo resultado do projeto de pesquisa "Inserção Profissional à Docência: um programa de formação para professores iniciantes", sem financiamento. **Revista Educação & Sociedade** [online]. 2016, v. 37, n. 136 [Acessado 10 outubro 2021], pp. 841-857. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016151055>>. Epub 19 Set 2016. ISSN 1678-4626.

PRYJMA, M. F.; WINKELER, M. S. B. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Revista**



**Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 23-34, ago./dez. 2014.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROCHA, D. O. **Trajetórias de Aprendizagem da Docência de Professores do Ensino Técnico em Nível Médio**. 1. ed. São Paulo: Universidade Mackenzie, 2015. p. 1-167.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpx, 2007. LOIOLA, Rita. Formação continuada. Revista nova escola. São Paulo: Editora Abril. nº: 222.p.89, maio 2009.

ROMANOWSKI, J.P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpx, 2000.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpx, 2007.

ROMANOWSKI, J.P. **Formação e profissionalização docente**. 4. Ed. rev. Curitiba: Ibpx, 2010.

RUDDUCK, J. (1991). **Innovation and Change**. Milton Keynes: Open University.

SANTOS, S. **Processos Formativos e Reflexivos**: contribuições para o Desenvolvimento Profissional dos Professores. São Carlos – UFSCAR, 2009. 262f.

SCARINCI, A. L. e PACCA, J. L. A. O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente. **Educação em Revista** [online]. 2015, v. 31, n. 2. [Acessado dia 10 de outubro de 2021], pp. 253-279. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698120707>>. ISSN 0102-4698.

SILVEIRA, R. M. C. F. e B, Walter. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2009, v. 15, n. 3 [Acessado dia 17 de Novembro de 2021], pp. 681-694. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132009000300014>>. Pub. 22 Jan 2010. ISSN 1980-850X.

SOARES, K. C. D. **A Política da qualificação em serviço dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba na gestão Greca (1993-1996)**: Entre o discurso da “Cultura das Elites” e a perspectiva pragmática do trabalho educativo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

STRAUVEN, C. **Construir uma formação-definição de objectivos e exercícios de aplicação**. Lisboa: Asa, 1994.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2000, n. 14 [Acessado 25 agosto 2021], pp. 61-88. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>>. Epub 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOZETTO, S.S. **Trabalho docente**: saberes e práticas. Curitiba: Editora CRV, 2010.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 25 ago. 2021.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i4.109. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em: 1 set. 2021.

VIEIRA, A. M. D. P; MIGUEL, M. E. B. **Políticas, História e Formação de Professores no Município de Curitiba (1963-1974)**. anpae, Curitiba, v. 1, n. 24, p. 1-16, ago./2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/07.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2022.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.