

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EVELLYN LEDUR DA SILVA

COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS DE GESTORES E PEDAGOGOS DO
ENSINO MÉDIO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA SOBRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

CURITIBA

2023

EVELLYN LEDUR DA SILVA

COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS DE GESTORES E PEDAGOGOS DO
ENSINO MÉDIO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA SOBRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Orliney Maciel Guimarães

CURITIBA

2023

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

Silva, Evellyn Ledur da.

Compreensões e significados de gestores e pedagogos do Ensino Médio do Núcleo de Educação de Curitiba sobre a formação continuada de professores / Evellyn Ledur da Silva – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientadora: Profa Dra. Orlíney Maciel Guimarães

1. Professores - Formação. 2. Ensino médio. 3. Educação e Estado. I. Guimarães, Orlíney Maciel. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760



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 tese de Doutorado de **EVELLYN LEDUR DA SILVA** intitulada: **COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS DE GESTORES E PEDAGOGOS DO ENSINO MÉDIO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**, sob orientação da Profa. Dra. ORLINEY MACIEL GUIMARÃES, 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 doutora 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, 15 de Dezembro de 2023.

Assinatura Eletrônica
19/12/2023 15:27:04.0
ORLINEY MACIEL GUIMARÃES
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
19/12/2023 16:04:25.0
KAMILLE VAZ
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)

Assinatura Eletrônica
19/12/2023 14:26:17.0
JACQUES DE LIMA FERREIRA
Avaliador Interno (CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA)

Assinatura Eletrônica
20/12/2023 11:13:21.0
REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
19/12/2023 14:23:18.0
IVANILDA HIGA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

*Ao Jonas, que foi suporte e acolhida e
cuidou de mim e do João Antônio.*

*Ao meu filho que nasceu em meio a
pandemia e trouxe esperança.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível porque, na hora e momento certo, tive comigo pessoas que me incentivaram a continuar. Os nomes são tantos, mas aqui cito alguns que estiveram presentes nestes quatro anos e alguns meses.

Em primeiro lugar, agradeço a minha mãe, Alice, por ser um exemplo de garra e trabalho. Agradeço por me dar asas, por me permitir voar e tentar. Que bom que tive e tenho você na minha vida.

Ao meu pai, João, por sempre acreditar em mim.

Ao meu companheiro de vida, de sonhos e de planos, Jonas Eduardo. Que alegria te conhecer lá em 2006, na Universidade Federal de Santa Maria, construir com você a nossa família e conquistar nossos sonhos. Obrigada por estar comigo em todos os momentos que juntos já passamos e por me incentivar a continuar cotidianamente.

Obrigada João Antônio, meu filho, meu guri encantador que sorri com os olhos. Mesmo com tantas dificuldades em relação ao tempo, você me trouxe e me deu o que há de melhor e mais lindo. Somos muito mais felizes com você nas nossas vidas, meu filho! A partir de agora, vamos aproveitar cada minuto juntos!

À minha prima Danielle Ledur Antes que sempre me incentivou a estudar e me dedicar a este universo da pesquisa. Que bom que você esteve perto de mim na minha infância e adolescência. Graças a sua ousadia de estudar em uma Universidade Federal eu tive a oportunidade de ver e acreditar que poderia buscar outros horizontes.

Agradeço também à minha prima Eduarda Ledur Antes e à minha tia Clarice Ledur. Ambas, apesar da distância sempre se mantiveram presentes, apoiando e incentivando.

À minha cunhada Graciele, que sempre incentivou e elogiou esta trajetória.

À minha orientadora, professora doutora Orliney Maciel Guimarães, que, mesmo sem me conhecer, aceitou me orientar no Doutorado. Obrigada Profe, por me orientar, por fazer um trabalho formativo muito próximo de mim, por me tornar uma pessoa e professora melhor. Você é um exemplo de profissionalismo, responsabilidade e comprometimento.

Às amigas, Débora, Rute e Natália. Se hoje estou aqui, foi porque as encontrei no meu caminho e recebi muito incentivo para continuar neste universo da pesquisa.

À Liara e Ana Luiza, por entenderem a minha ausência em alguns momentos e serem incentivo cotidiano. `

Aos colegas da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, em especial: à Aline, ao Silvaney e à Caren.

Aos professores e às professoras, colegas de trabalho na “Escola Pública”.

À Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, por me conceder dois anos de afastamento remunerado para estudo, o que permitiu que eu me dedicasse ao doutorado sem prejudicar minha vida material.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

Às Professoras Pedagogas e Gestoras, que se dispuseram a participar desta pesquisa.

À educação pública, meu lugar de trabalho e de formação da pré-escola até a pós-graduação. Ter a oportunidade de estudar em instituições públicas de qualidade, no decorrer destes quase 20 anos, certamente, tornou-me uma pessoa melhor.

À Universidade Pública, que deve ser de todos e todas!

... “Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando”...

João Guimarães Rosa

RESUMO

Este estudo, vinculado à linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), busca responder o seguinte problema de pesquisa: “Quais as compreensões e significados de Gestores e Pedagogos que atuam no Ensino Médio, na rede estadual de ensino de Curitiba, sobre a formação continuada de professores? Cujo objetivo geral foi o de investigar as compreensões e significados de Gestores e Pedagogos que atuam no Ensino Médio, na rede estadual de ensino do Paraná, sobre a formação continuada de professores diante das políticas de formação continuada. Que se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: Identificar a concepção de formação continuada presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Resolução 2/2015) e na Resolução 1/2020 que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada); Analisar as aproximações e distanciamentos da proposta de formação continuada de professores do Ensino Médio da Secretaria da Educação do Paraná em relação às resoluções 2/2015 e 1/2020; Caracterizar a compreensão e os significados de pedagogos do Ensino Médio do Núcleo estadual de Curitiba sobre o processo de formação continuada de professores com as políticas de formação continuada. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com dez pedagogas, uma de cada setor de educação do Núcleo Regional de Educação de Curitiba, e com duas gestoras, uma do Núcleo Regional de Educação de Curitiba e outra da Secretaria de Educação do Paraná e a análise dos seguintes documentos: a Resolução nº 2 de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada e a Resolução nº 1 de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo Categrorial de Bardin (BARDIN, 2016) com o suporte do programa AtlasTI. Os resultados da pesquisa mostraram que das 10 Pedagogas entrevistadas, duas compreendem a FC a partir do modelo político-emancipatório, pois percebem a necessidade de ampliação de repertório teórico dos professores para a compreensão do trabalho pedagógico e sua possível mudança. Uma das Pedagogas compreende a FC a partir no modelo clássico, em que a Universidade é vista como o espaço central de produção do conhecimento, desconsiderando o papel da escola neste processo. As demais Pedagogas compreendem a FC como uma aprendizagem que gera mudanças no trabalho pedagógico, o que vai ao encontro do modelo de formação clássico e prático-reflexivo. Enquanto as Gestoras, compreendem a FC a partir do modelo prático-reflexivo em que se enfatiza a prática do professor e o saber fazer cotidiano em sala de aula. Além destas relações é possível apontar que a Política de FC do estado do Paraná está pautada e contextualizada na Resolução 1/2020 que prevê competências práticas para a efetivação da FC.

Palavras-chave: Formação continuada; Ensino Médio; Política de formação docente.

ABSTRACT

This study, linked to the research line Culture, School and Training Processes in Education, of the Postgraduate Program in Education (PPGE), at the Federal University of Paraná (UFPR), seeks to answer the following research problem: "What are the understandings and meanings of Managers and Pedagogues who work in High School, in the state education network of Curitiba, about the continued training of teachers? Based on this question, the objective was to investigate the understandings and meanings of Managers and Pedagogues who work in High School, in the state education network of Paraná, about the continuing education of teachers in the face of continuing education policies. The specific objectives were as follows: Identify the concept of continuing training present in the National Curricular Guidelines for the Initial and Continuing Training of Basic Education Teaching Professionals (Resolution 2/2015) and in Resolution 1/2020 that establishes the Common National Base for the Continuing Training of Basic Education Teachers (BNC-Continuing Training); Analyze the approaches and distances of the proposal for continued training of high school teachers from the State Department of Education and Sports of Paraná in relation to resolutions 2/2015 and 1/2020; Characterize the understanding and meanings of high school pedagogues from the state center of Curitiba about the process of continuing teacher training with continuing education policies. Authors, such as Candau (1997) and Jacobucci (2006), support the theoretical discussion on continuing education through training models. The research, of a qualitative nature, used as data collection instruments semi-structured interviews recorded with ten pedagogues, one from each education sector of the Regional Education Center of Curitiba, and with two managers, one from the Regional Education Center also in Curitiba and another from the Department of Education of Paraná, Resolution No. 2 of 2015, which defines the National Curricular Guidelines for initial training at higher education and for continuing education and Resolution No. 1 of 2020, which provides for the National Curricular Guidelines for Continuing Training of Basic Education Teachers and establishes the Common National Base for the Continuing Training of Basic Education Teachers (BNC-Continuing Training). Data analysis was carried out using Bardin's Categorical Content Analysis (BARDIN, 2016) with the support of the AtlasTI program. The research results were discussed based on three categories: Objective of Continuing Training, Proposals for Continuing Training and Public Policies for Continuing Training. With these categories, it was found that of the 10 Pedagogues interviewed, two understand CF from the political-emancipatory model, as they perceive the need to expand the theoretical repertoire of teachers to understand pedagogical work and its possible change. One of the Pedagogues understands CF based on the classic model, in which the University is seen as the central space for the production of knowledge, disregarding the role of the school in this process. The other Pedagogues understand CF as learning that generates changes in pedagogical work, which is in line with the classic and practical-reflective training model. As Managers, they understand FC from the practical-reflective model in which the teacher's practice and daily know-how in the classroom are emphasized. In addition to these relationships, it is possible to point out that the CF Policy of the state of Paraná is guided and contextualized in Resolution 1/2020, which provides practical skills for implementing CF.

Keywords: Continuing education; High school; Teacher training policy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ORGONOGRAMA DO GRUPO DE ESTUDOS DE FORMADORES EM AÇÃO DA SEED-PR.....	125
FIGURA 2 - ORGONOGRAMA DO GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO DA SEED-PR (2023).....	126
FIGURA 3 - TRAJETÓRIA DO GE.....	127
FIGURA 4 - ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DO CONTEÚDO.....	137
FIGURA 5 - COMPREENSÃO DE UMA PEDAGOGA SOBRE FC.....	220
FIGURA 6 – COMPREENSÃO DE FC POR DUAS PEDAGOGAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	222

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE TRABALHOS SELECIONADOS POR REGIÃO DO BRASIL	55
GRÁFICO 2 - NÚMERO DE TRABALHOS POR ANO (2016- 2022)	56
GRÁFICO 3 - NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA, POR MODALIDADE DE ENSINO, BRASIL - 2011-2021	88

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- TERMOS UTILIZADOS PARA DEFINIR A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ACORDO COM MARIN (1995)	37
QUADRO 2 - TERMOS UTILIZADOS PARA DEFINIR A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES, DE ACORDO COM ALVARADO-PRADA (1997)	38
QUADRO 3 - FILTROS UTILIZADOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	48
QUADRO 4 - FILTROS UTILIZADOS NOS ARQUIVOS DADOS ABERTOS DA CAPES.....	50
QUADRO 5 - TRABALHOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	51
QUADRO 6 - TRABALHOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO CONTINUADA E ENSINO MÉDIO	51
QUADRO 7 - TRABALHOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM TODAS AS ÁREAS DO CONHECIMENTO.....	52
QUADRO 8 - OBJETIVO GERAL DAS PESQUISAS	57
QUADRO 9 - TEMÁTICAS DE PESQUISA.....	59
QUADRO 10- DESENVOLVIMENTO DAS PESQUISAS	63
QUADRO 11 - RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS PESQUISAS	67
QUADRO 12 - PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA CRIADOS PÓS LDB 9.394/1996.....	76
QUADRO 13 - FORMAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E TEMPO DE TRABALHO.....	133
QUADRO 14 - CORPUS DA PESQUISA	141
QUADRO 15 - CODIFICAÇÃO ORIUNDA DAS ENTREVISTAS.....	143
QUADRO 16 - CATEGORIAS DE ANÁLISE A PARTIR DOS CÓDIGOS IDENTIFICADOS NAS ENTREVISTAS.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABdC	– Associação Brasileira de Currículo
ABRAPEC	– Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
ANFOP	– Associação pela Formação de Profissionais em Educação
ANFOPE	– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	– Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	– Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
ANPOF	– Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
ANPUH	– Associação Nacional de História
BNC-Formação	– Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	– Base Nacional Comum para a Formação Continuada
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CEDES	– Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNTE	– Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONTEE	– Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
DCNs	– Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	– Educação Básica
FCP	– Formação Continuada de Professores
FCPEB	– Formação Continuada de Professores da Educação Básica
FI	– Formação Inicial
FINEDUCA	– Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
FORUMDIR	– Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

FNPE	– Fórum Nacional Popular de Educação
IES	– Instituições de Ensino Superior
MEC	– Ministério da Educação
MPB	– Movimento Pela Base
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPGE	– Programa de Pós-graduação em Educação
SBEM	– Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SBEEnBio	– Associação Brasileira de Ensino de Biologia
SBEEnQ	– Sociedade Brasileira de Ensino de Química
SEED-PR	– Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UNCME	- União Nacional dos Conselhos Nacionais de Educação
UNE	– União Nacional dos Estudantes
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS PARA INICIAR A DISCUSSÃO	25
2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM O CONTEXTO HISTÓRICO	29
2.2 CONCEITUANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	33
2.3 MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	41
2.4 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: INTERESSES E TENDÊNCIAS NA PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO	47
2.4.1 Apresentação e discussão dos trabalhos selecionados	57
2.4.1.1 Sobre o Objetivo das Pesquisas	57
2.4.1.2 Sobre o Contexto do Desenvolvimento das Pesquisas	62
2.4.1.3 Sobre os Resultados e Discussões das Pesquisas	67
3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: A RESOLUÇÃO 2/2015 E A RESOLUÇÃO 1/2020	73
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL	73
3.2 APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA LEGISLAÇÃO NACIONAL	80
3.2.1 A Resolução 2/2015 e o processo de Formação Continuada dos Professores.....	83
3.3 RESOLUÇÃO 1/2020: FORMAÇÃO CONTINUADA E BNC DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	94
3.3.1 A formação continuada de professores em pauta: competências, habilidades e pragmatismo	101
3.4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO DO PARANÁ (1996- 2022).....	111
3.4.1 O Governo de Jaime Lerner (1995-2002): A Universidade do Professor e o discurso de salvação da educação	112
3.4.2 O Governo de Roberto Requião de Mello e Silva (2003-2006/2007-2010): o PDE e a relação Universidade x Escola	116
3.4.3 O Governo de Carlos Alberto Richa (2011-2014/2015-2018) e a consolidação das Políticas Neoliberais no Paraná	121
3.4.4 O Governo de Carlos Roberto Massa Júnior (2019-2022/2023-2026) e a efetivação da BNCC formação	123
4 METODOLOGIA: O CAMINHO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA	129
4.1 ABORDAGEM, TIPO DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS TÉCNICOS	129
4.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	131
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	132
4.3.1 As Pedagogas.....	132
4.3.2 As Gestoras	134
4.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: AS ENTREVISTAS	134
4.5 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	135

4.5.1 A organização da Análise de Conteúdo – A pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação	137
4.5.2 A Análise de Conteúdo na Pesquisa em Educação: rigor e qualidade ...	139
5. COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS, AS PEDAGOGAS E OS GESTORES	144
5.1 OBJETIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	145
5.2 FORMATOS OU PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	155
5.2.1 Formatos da Formação Continuada	157
5.2.1.1 Formadores Externos à Escola	157
5.2.1.2 Formação em local externo ao espaço da escola e on-line.....	160
5.2.2 Formação Continuada na Hora Atividade (HA)	166
5.2.3 Formação Continuada para Professor Iniciante	176
5.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	184
5.3.1 Políticas de Formação Continuada Estaduais	185
5.3.2 Relação Formação Continuada e Plano de Carreira	203
5.3.3 Incentivo à Formação Continuada.....	210
5.4 COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: A ESSÊNCIA DO QUE FOI DITO.....	215
5.4.1 As Pedagogas e suas compreensões sobre Formação Continuada	216
5.4.2 A compreensão sobre a Formação Continuada a partir da fala das Gestoras	223
5.4.3 As políticas de Formação Continuada e suas concepções: A Resolução 2/2015 e a Resolução 1/2020	225
CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
REFERÊNCIAS	234
APÊNDICE 1 - CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO DE APRECIÇÃO ÉTICA (CAAE)	243
APÊNDICE 2 – DECLARAÇÃO SEED-PR DE REQUISITOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	244
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PEDAGOGO.....	245
APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - GESTOR.....	247
APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PEDAGOGO	249
APÊNDICE 6 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ.....	251
APÊNDICE 7 – ENTREVISTAS TRANSCRITAS	252

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi pensada a partir da minha vivência como professora pedagoga do Ensino Médio da rede estadual de ensino do estado do Paraná – desde o ano de 2015 – e das inquietações causadas pelas formações disponibilizadas pela Secretaria da Educação direcionadas às escolas em Semanas Pedagógicas que, atualmente, se denominam de Estudo e Planejamento.

Incomodavam-me os encaminhamentos, todos com o mesmo formato para o estado do Paraná, disponibilizados já prontos e contendo um passo a passo, construído sem considerar a cultura da escola e a opinião e/ou experiências das(os) professoras(es) e pedagogos(as). Percebi, diante disso, que, nesses momentos, era possível um processo formativo contínuo, que considerasse a realidade e as necessidades de cada escola, dos professores e dos estudantes.

As demandas que surgem no contexto escolar, com sua comunidade e sua cultura, apresentam aspectos que podem servir de base para se construir momentos formativos que auxiliem os sujeitos da escola. Com isso, passei a questionar e pensar sobre o que nos foi e é proporcionado a esse nível de formação, já que a sociedade e o conhecimento mudam, principalmente pós-pandemia em que a organização do trabalho do professor e a relação com o conhecimento sofreram fortes impactos, considerando as necessidades dos professores, com relação à aprendizagem dos estudantes a partir das tecnologias e atividades remotas.

Além disso, previa-se no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a necessidade de se rever o processo de formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica e, conseqüentemente, isso se estenderia à Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017.

No estado do Paraná, o Professor Pedagogo é o mediador entre escola, famílias e estudantes e é o principal responsável pela organização do trabalho pedagógico, que envolve também as formações realizadas junto aos professores, na escola. Deste modo, por ser Professora Pedagoga desta etapa da Educação Básica, surgiu o interesse de se investigar como, a partir destas mudanças nas políticas educacionais, as Pedagogas do Ensino Médio compreendiam o processo de formação continuada e quais formações eram realizadas.

Para além de professores formados em suas áreas de atuação, é imprescindível a vivência de processos formativos continuados. Percebe-se que

essa demanda por formação é, muitas vezes, negligenciada, pois precisa de investimentos e organização, tanto da Secretaria de Educação como da escola. É sempre interessante mencionar a importância de se articular formação com plano de carreira, a fim de incentivar os docentes sobre a importância e urgência de um processo formativo nas escolas públicas.

Na mesma direção, Candau (2017, p. 11) afirma que “a problemática da educação e da formação dos educadores está na ordem do dia”, já que as políticas de formação docente têm se alterado nos últimos anos, em virtude da Resolução 02/2015 que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e a Resolução 01/2020 que Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Por isso, é evidente, nesse contexto que a educação pública, responsável por formar a maior parte dos estudantes do país, tenha incentivo e acesso a programas formativos, que se tornem um espaço-tempo de escuta, com relação às necessidades dos sujeitos que exercem a docência, para buscar os processos de formação ou cursos que venham a ser ofertados.

Considerando essas reflexões, é válido afirmar que esta pesquisa, que pretende dialogar sobre o processo de formação continuada¹ que se efetiva nas escolas, suas compreensões e significados, pode contribuir para se pensar sobre quais seus impactos na formação dos professores e também dos estudantes.

Sendo assim, os questionamentos que foram surgindo, a partir das minhas observações, podem ser encontrados também nas afirmações de Negoseki e Sá (2022, p. 188), quando dizem que “os estudos realizados em relação à formação continuada de professores vêm ao longo dos anos tomando corpo nas discussões pedagógicas nas instituições de ensino, nos encontros de formação em serviço e nas semanas pedagógicas”. Nesses momentos coletivos, com um planejamento de formação contínuo, os professores podem dialogar, discutir e pensar sobre suas

¹ Em uma fala do Professor Dr. Luiz Fernandes Dourado, no Instituto Federal de Educação do Paraná em Curitiba, mencionou-se sobre o conceito da Formação contínua, ou seja, aquela que não segmenta a formação inicial da continuada, questão a ser pensada no processo de pesquisa. Ainda, segundo o autor, defender a materialização da Resolução 2/2015 é defender o processo formativo.

práxis.

Do modo com que esses processos formativos têm sido ofertados, observa-se na maioria das vezes, o desânimo dos professores, diante das questões organizacionais dos processos de formação. É importante salientar que essa afirmação condiz com as minhas experiências e observações diante das escolas que tive a oportunidade de trabalhar. Várias foram as falas dos professores no sentido de criticar, questionar e até lamentar as maneiras como as formações eram e são realizadas. Estes cursos de formação deveriam oportunizar aos professores, momentos de refletir sobre atitudes e conhecimentos emancipatórios, que possibilitem um diálogo contínuo entre pares sobre sua atuação na educação escolar, buscando autores e pesquisadores que possam oferecer suporte teórico metodológico para as novas necessidades da aprendizagem.

Há, no Brasil, modelos formativos que sofrem “influência das concepções que os formadores de professores e os próprios professores possuem sobre ensino” (JACOBUECCI, JACOBUECCI, 2017; ALVARADA-PRADA, FREITAS; FREITAS, 2010; MEGID NETO, 2009;). Neste trabalho, defende-se uma formação continuada que tenha como foco o modelo emancipatório-político já discutido por Jacobucci (2006; 2009) e que será mais detalhado no Capítulo 2. De forma resumida, esse modelo se constitui por uma compreensão indissociável entre teoria e prática, que pode servir de suporte aos professores da educação básica. Por outro lado, esse modelo defendido é constantemente negligenciado pelas políticas de formação docente, pois o que se percebe são formações práticas, rápidas e técnicas, com respostas prontas e objetivas, que não possibilitam um olhar crítico e dialógico sobre a educação e a escola.

Outro aspecto que me instigou a realizar esta pesquisa refere-se ao fato de trabalhar em uma instituição de ensino superior privada e ter acesso às discussões sobre as políticas de formação inicial dos professores que sofreram influência das mudanças ocorridas no país, a partir do ano de 2016², com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Naquele momento, questões relacionadas à educação foram revistas e sofreram impactos que atingiram o processo de formação inicial e

² Em 31/08/2016, após 273 dias da abertura do processo de impeachment, a então presidenta Dilma Rousseff teve seu mandato cassado, porém sem perder seus direitos políticos.

continuada. Como exemplo, é possível citar a Reforma do Ensino Médio³ e a própria Resolução 2/2015, que estava em processo de implementação nas instituições de ensino superior e que foi substituída, nos anos de 2019 e 2020, por outros documentos que desencadearam manifestações de algumas entidades, como a ANFOPE e a ANPED.

Considerando o exposto, outra proposição deste estudo foi a de entender de que modo o estado do Paraná, mais precisamente o Núcleo Regional de Educação de Curitiba, efetiva ou não o processo de formação continuada de seus professores tendo em vista esta dinâmica de mudanças nas políticas educacionais após o ano de 2016.

Nesse sentido, um dos documentos que respaldam este processo de amadurecimento da pesquisa foi, conforme mencionado, a Resolução nº 2 de 2015 – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada – política aprovada e “entendida como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativa à formação de professores e às transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e na formação de professores” (HONÓRIO *et al.*, 2017, p. 1737). Essa política cumpriu a Meta nº 15 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014⁴), considerada por muitos teóricos inovadora por fazer referências à formação inicial e também à formação continuada. Para Dourado (2015), as diretrizes curriculares:

[...] ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. (DOURADO, 2015, p. 315-316).

³ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

⁴ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

Ainda, segundo Dourado (2015), as diretrizes aprovadas à época articulavam a educação básica e superior, como também institucionalizaram um projeto que relaciona a formação inicial à continuada dos professores da educação básica.

Percebe-se, assim, uma demanda por formação continuada a ser organizada pelas secretarias em estreita articulação com as instituições de educação superior. Segundo o Art. 1º, § 3º, da Resolução 2/2015:

Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015, p. 3).

Com esse posicionamento, a Resolução 2/2015 demonstra a preocupação que se tinha em relação à formação dos professores e também pontua a obrigação de considerar as políticas públicas de formação nesse processo.

De outro lado, a leitura e análise da Resolução 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), é construída separadamente do documento da formação inicial e indica um posicionamento técnico, pragmático e objetivo na formação continuada. O que abre precedentes para uma formação continuada de viés privado, conforme veremos em seguida.

Essas políticas de formação continuada e as experiências vivenciadas no contexto da escola fizeram emergir alguns questionamentos para a pesquisa: Ao analisar as questões referentes à formação continuada nas DCNs de 2015 e 2020, quais as diferenças entre as Resoluções 2/2015 e 1/2020? Considerando a formação continuada preconizada nos documentos, como a secretaria propõe esta formação no período atual? Qual o papel e a compreensão do(a) Pedagogo(a), com relação à formação continuada, considerando este período histórico contextual?

As políticas de formação continuada vivenciadas na realidade das escolas são impostas de modo horizontal, elas vêm de cima para baixo, não atendem ao

lôcus da escola, principalmente, às dificuldades dos professores e de aprendizagem. Sendo assim, a tese defendida nesta pesquisa é a de que os professores tenham acesso à processos formativos que viabilizem a emancipação humana. Defende-se a legitimação de uma política que atenda realmente às necessidades da escola, dos professores e que se busque a emancipação.

A partir dessas indagações e da tese defendida neste trabalho, surgiu o seguinte questionamento central, que constitui o problema da presente pesquisa: Quais as compreensões e significados de Gestores e Pedagogos que atuam no Ensino Médio, na rede estadual de ensino do Paraná, sobre a formação continuada de professores? Considerando a questão problematizada, propõe-se como objetivo geral da pesquisa:- Investigar as compreensões, significados e necessidades formativas de Gestores e Pedagogos que atuam no Ensino Médio, na rede estadual de ensino do Paraná, sobre a formação continuada de professores diante das políticas de formação continuada uma vez que esse processo se encontra em um “campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos” (DOURADO, 2015, p. 06). Esse objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: Identificar a concepção de formação continuada presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Resolução 2/2015) e na Resolução 1/2020 que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada); Analisar as aproximações e distanciamentos da proposta de formação continuada de professores do Ensino Médio da Secretaria da Educação do Paraná em relação às resoluções 2/2015 e 1/2020; Caracterizar a compreensão e os significados de pedagogos do Ensino Médio do Núcleo estadual de Curitiba sobre o processo de formação continuada de professores com as políticas de formação continuada.

Nesse contexto, para responder o problema desta pesquisa e atingir os objetivos propostos, esta tese foi assim organizada: No capítulo 2 - Formação continuada: apontamentos necessários para iniciar a discussão, discute-se o conceito-chave da investigação que é a formação continuada a partir de Candau (1997) e Jacobucci (2006), as quais trazem importantes contribuições para se refletir sobre o conceito.

Já no capítulo 3 – Políticas de formação continuada de professores no

Brasil: a resolução 2/2015 e a resolução 1/2020, são discutidas as políticas de formação docente, em especial a que se refere à formação continuada de professores. Analisa-se a Resolução 2/2015, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)⁵ e a Resolução 1/2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). A partir dessa análise, sinaliza-se o conceito de formação continuada de todos os documentos e se faz referência aos autores estudados.

No capítulo 4 – Metodologia: o caminho percorrido pela pesquisadora, apresenta-se a metodologia da pesquisa. O percurso traçado e construído, além dos autores que embasaram o processo de coleta e análise de dados, a qual foi organizada a partir de categorias que elucidam concepções sobre formação continuada.

No Capítulo 5, intitulado Compreensões e significados sobre formação continuada de professores: o que dizem os documentos, os pedagogos e os gestores, apresenta-se a análise dos dados, a partir das verbalizações de 12 pedagogas, em entrevistas realizadas, das quais participaram, posteriormente transcritas e analisadas.

Nas Considerações Finais, são destacadas as principais questões que emergiram do estudo e da pesquisa, a partir dos dados constituídos e analisados.

⁵ Parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 07 de novembro de 2019 e sua posterior homologação em 20 de dezembro de 2019.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS PARA INICIAR A DISCUSSÃO

O conceito de “formação continuada”, para ser compreendido, precisa ser analisado a partir do contexto histórico e da legislação vigente em cada época. Isso se deve ao fato de o conceito ser múltiplo e ter diferentes significados, a depender daqueles que propõem as políticas de formação.

Alferes e Mainardes (2011), em um artigo denominado *A formação continuada de professores no Brasil*, trazem, de modo bem elucidativo, os aspectos históricos que envolvem a formação continuada dos professores em nosso país. Eles relatam que os momentos políticos influenciaram os processos de formação continuada e, para melhor explicá-los, os dividem em três: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia.

Os Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 1999) destacam que “[...] a formação continuada de professores – por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação – tem uma história recente no Brasil” (BRASIL, 1999, p. 46). Segundo o documento, a formação continuada:

Intensificou-se na década de 1980 e, a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo formal de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração (desde um curso rápido até programas que se estendam por alguns anos) e modalidades (presencial ou a distância, direta ou por meio de multiplicadores). (BRASIL, 1999, p.46).

A partir desses marcos, a formação dos professores passou a ter um olhar mais relacionado ao contexto sócio-histórico, diferente da década de 1970, em que as questões técnicas eram mais enfatizadas. Segundo Melo e Santos (2020), a formação continuada, no decorrer das décadas de 1970, 1980 e 1990, sofreu grandes alterações. Em um primeiro momento, ela teria se desenvolvido a partir de “projetos de treinamento, reciclagem, atualização ou mesmo adestramento, posteriormente passa a projetos de parceria entre formadores de professores (geralmente professores universitários) e professores” (FERREIRA, 2003, p. 32 apud MELO; SANTOS, 2020, p. 92).

Ressalta-se o período da ditadura militar, na década de 1960, e o fechamento das instituições democráticas no país que teve como consequência, na década de 1970, “a valorização de princípios da racionalidade técnica, da hierarquização das funções, da burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações das funções de planejamento e execução” (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 2). Nesse contexto, a formação continuada demonstrou expansão devido à necessidade de qualificação para atender às demandas do governo militar (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Na ditadura militar, a partir de 1960, o Ministério da Educação (MEC) firmou convênios visando garantir assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. O verdadeiro objetivo desses acordos, muito mais que um interesse pela educação brasileira, no entanto, era de natureza econômica. Foram feitos acordos MEC-USAID, isto é, entre a *United State Agency for International Development* (USAID), que se inseriam em um contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional, e da teoria do capital humano.

Era prevista a ajuda externa para a educação, com o objetivo de fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, voltadas às necessidades do desenvolvimento capitalista internacional, sendo que esta assistência técnica financeira da USAID, visava a garantia da adequação do sistema de ensino brasileiro aos planos de desenvolvimento da economia internacional, mais especificamente, ao desenvolvimento das grandes corporações norte americanas.

Esses acordos inspiraram mudanças no sistema educacional brasileiro, considerando a formação docente desde o então ensino primário (hoje fundamental), até o nível superior. Primeiramente, a reforma se operou no nível superior, por meio da Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968) e posteriormente, os ensinos primário e médio foram modificados pela Lei 5.692/71.

Alferes e Mainardes (2011) destacam que, a partir da década de 1980, com a abertura política, iniciou-se um processo de participação mais efetivo dos professores sobre as questões que envolviam a educação. De acordo com Silva e Melo (2020), em 1982, devido a uma crise de formação dos professores no Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Esses espaços tinham o objetivo de

melhorar a qualidade da formação dos professores para a pré-escola e séries iniciais e, também, melhorar a qualidade da educação nas escolas. Esses Centros funcionavam em período integral e com cursos que duravam quatro anos.

Segundo Silva e Melo (2020):

Os CEFAM tinham também como finalidade implementar atividades de formação continuada para os egressos e professores da rede pública. Funcionaram em âmbito federal entre 1985 e 1989, devido à descontinuidade administrativa do MEC, após cinco trocas de ministros, porém devido a evidência dos resultados positivos, alguns estados deram seguimento ao programa utilizando recursos próprios. (SILVA; MELO, 2020, p. 5).

Este modelo de centro formativo pode ser um exemplo de possibilidades formativas em relação à formação continuada.

Essas mudanças mostram como a formação continuada não é um processo isolado dos acontecimentos sociais, pelo contrário, ela está intrinsecamente ligada às políticas de Estado e a quem dele faz parte.

Silva e Frade (1997 *apud* ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 3) argumentam que “as práticas de formação acontecem desvinculadas de uma reflexão continuada sobre os problemas enfrentados nas escolas e até mesmo nas Secretarias de Educação”. Além disso, acrescentam que nem sempre o que a Universidade julga relevante constitui uma necessidade sentida pelas escolas no processo de formação. Alvarado-Prada; Freitas e Freitas (2010) fazem uma reflexão sobre o papel das universidades em relação à formação continuada. Segundo os autores:

Referente à formação continuada, o ideal das políticas atuais é que as várias hierarquias de instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores) assumam esta formação, mas, por diversas razões, isso não tem acontecido. Entretanto, têm surgido nos Estados e municípios, pessoas e instituições para realizá-la, atendendo mais a interesses dos governantes sem o preparo para compreender sua complexidade, e sendo, muitas vezes, administrada e ministrada por profissionais não formados e sem as condições necessárias para a complexidade de seus requerimentos. (ALVARADA-PRADA, FREITAS; FREITAS, 2010, p.373).

As condições apresentadas pelos autores sobre como a formação continuada vem acontecendo, mesmo sendo pontuadas há cerca de 13 anos, vai ao encontro do que alguns estados vêm realizando, conforme será discutido em capítulo posterior.

Fato esse também discutido por Marcelo (2009), quando o autor menciona a importância do contexto da escola para a formação dos professores, ou seja, a formação continuada realizada no local de trabalho do professor por meio da *práxis*.

Diante disso, os acontecimentos apresentados evidenciam que:

A concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo, de forma bastante ligada ao contexto econômico, político e social do país. Percebe-se, por exemplo, que a concepção de treino, de destreza e técnicas foi sendo superada pelo entendimento de que a aprendizagem contínua é importante para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo. (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 04).

Este movimento de mudanças, referente à conceituação e à própria prática do processo de formação do professor no Brasil, precisa ser considerado ao se pesquisar a formação continuada. É evidente que as esferas política e social alteram as relações que se estabelecem no contexto escolar e, do mesmo modo, as necessidades de formação dos professores que dela fazem parte.

Necessário sinalizar também que esse movimento não foi e não é linear. Há avanços e retrocessos e, por isso, a importância de se pensar a escola e a sua relação com a sociedade. Segundo Amador e Nunes (2019, p. 37-38), a formação continuada de professores “tem recebido diversas denominações ao longo do tempo e, muitas vezes, as conotações atribuídas a ela por pesquisadores, gestores educacionais, formadores e professores respondem a uma dada visão de mundo, educação, sociedade e formação”.

Na mesma direção, Tirolí e Jesus (2022) mencionam que “as políticas públicas que norteiam a formação de professores são constantemente modificadas, isso porque consiste em um campo de disputa política e embate teórico-pedagógico-conceitual, [...]”. (TIROLI; JESUS, 2022, p. 02).

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM O CONTEXTO HISTÓRICO⁶

O conceito de “formação continuada”, para ser compreendido, precisa ser analisado a partir do contexto histórico e da legislação vigente em cada época. Isso se deve ao fato de o conceito ser múltiplo e ter diferentes significados, a depender daqueles que propõem as políticas de formação.

Alferes e Mainardes (2011), em um artigo denominado *A formação continuada de professores no Brasil*, trazem, de modo bem elucidativo, os aspectos históricos que envolvem a formação continuada dos professores em nosso país. Eles relatam que os momentos políticos influenciaram os processos de formação continuada e, para melhor explicá-los, os dividem em três: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia.

Com o advento da ditadura militar, na década de 1960, e o fechamento das instituições democráticas, teve-se como consequência, na década de 1970, “a valorização de princípios da racionalidade técnica, da hierarquização das funções, da burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações das funções de planejamento e execução” (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 2). Nesse contexto, a formação continuada demonstrou expansão devido à necessidade de qualificação para atender às demandas do governo militar (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Alferes e Mainardes (2011) destacam que, a partir da década de 1980, com a abertura política, iniciou-se um processo de participação mais efetivo dos professores sobre as questões que envolviam a educação. De acordo com Silva e Melo (2020), em 1982, devido a uma crise de formação dos professores no Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Esses espaços tinham o objetivo de melhorar a qualidade da formação dos professores para a pré-escola e séries iniciais

⁶ Optou-se pelo termo formação continuada por ser ele o conceito apresentado na legislação brasileira, mais precisamente a partir da Lei 12.056 de 13 de outubro de 2009, que acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

e, também, melhorar a qualidade da educação nas escolas. Esses Centros funcionavam em período integral e com cursos que duravam quatro anos.

Segundo Silva e Melo (2020):

Os CEFAM tinham também como finalidade implementar atividades de formação continuada para os egressos e professores da rede pública. Funcionaram em âmbito federal entre 1985 e 1989, devido à descontinuidade administrativa do MEC, após cinco trocas de ministros, porém devido a evidência dos resultados positivos, alguns estados deram seguimento ao programa utilizando recursos próprios. (SILVA; MELO, 2020, p. 5).

Este modelo de centro formativo pode ser um exemplo de possibilidades formativas em relação à formação continuada.

Os Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 1999) destacam que “[...] a formação continuada de professores – por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação – tem uma história recente no Brasil” (BRASIL, 1999, p. 46). Segundo o documento, a formação continuada:

Intensificou-se na década de 1980 e, a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo formal de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração (desde um curso rápido até programas que se estendam por alguns anos) e modalidades (presencial ou a distância, direta ou por meio de multiplicadores). (BRASIL, 1999, p.46).

A partir desses marcos, a formação dos professores passou a ter um olhar mais relacionado ao contexto sócio-histórico, diferente da década de 1970 em que as questões técnicas eram mais enfatizadas. Segundo Melo e Santos (2020), a formação continuada, no decorrer das décadas de 1970, 1980 e 1990, sofreu grandes alterações. Em um primeiro momento, ela teria se desenvolvido a partir de “projetos de treinamento, reciclagem, atualização ou mesmo adestramento, posteriormente passa a projetos de parceria entre formadores de professores (geralmente professores universitários) e professores” (FERREIRA, 2003, p. 32 apud MELO; SANTOS, 2020, p. 92).

Ressalta-se o período da ditadura militar, na década de 1960, e o fechamento das instituições democráticas no país que teve como consequência, na década de 1970, “a valorização de princípios da racionalidade técnica, da

hierarquização das funções, da burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações das funções de planejamento e execução” (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 2). Nesse contexto, a formação continuada demonstrou expansão devido à necessidade de qualificação para atender às demandas do governo militar (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Na ditadura militar, a partir de 1960, o Ministério da Educação brasileiro (MEC) firmou convênios visando garantir assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. O verdadeiro objetivo desses acordos, muito mais que um interesse pela educação brasileira, no entanto, era de natureza econômica. Foram feitos acordos MEC -USAID, isto é, entre a United State Agency for International Development (USAID), que se inseriam em um contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional, e da teoria do capital humano.

Era prevista a ajuda externa para a educação, com o objetivo de fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, voltadas às necessidades do desenvolvimento capitalista internacional, sendo que esta assistência técnica financeira da USAID, visava a garantia da adequação do sistema de ensino brasileiro aos planos de desenvolvimento da economia internacional, mais especificamente, ao desenvolvimento das grandes corporações norte americanas.

Esses acordos inspiraram mudanças no sistema educacional brasileiro, considerando a formação docente desde o então ensino primário (hoje fundamental), até o nível superior. Primeiramente, a reforma se operou no nível superior, por meio da Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968, s/p) e posteriormente, os ensinos primário e médio foram modificados pela Lei 5.692/71.

Essas mudanças mostram como a formação continuada não é um processo isolado dos acontecimentos sociais, pelo contrário, ela está intrinsecamente ligada às políticas de Estado e a quem dele faz parte.

Silva e Frade (1997 *apud* ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 3) argumentam que “as práticas de formação acontecem desvinculadas de uma reflexão continuada sobre os problemas enfrentados nas escolas e até mesmo nas Secretarias de Educação”. Além disso, acrescentam que nem sempre o que a Universidade julga relevante constitui uma necessidade sentida pelas escolas no processo de

formação. Alvarado-Prada; Freitas e Freitas (2010) fazem uma reflexão sobre o papel das universidades em relação à formação continuada. Segundo os autores:

Referente à formação continuada, o ideal das políticas atuais é que as várias hierarquias de instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores) assumam esta formação, mas, por diversas razões, isso não tem acontecido. Entretanto, têm surgido nos Estados e municípios, pessoas e instituições para realizá-la, atendendo mais a interesses dos governantes sem o preparo para compreender sua complexidade, e sendo, muitas vezes, administrada e ministrada por profissionais não formados e sem as condições necessárias para a complexidade de seus requerimentos. (ALVARADA-PRADA, FREITAS; FREITAS, 2010, p.373).

As condições apresentadas pelos autores sobre como a formação continuada vem acontecendo, mesmo sendo pontuadas há cerca de 13 anos, vai ao encontro do que alguns estados vêm realizando, conforme será discutido em capítulo posterior.

Fato esse também discutido por Marcelo (2009), quando o autor menciona a importância do contexto da escola para a formação dos professores, ou seja, a formação continuada realizada no local de trabalho do professor por meio da *práxis*.

Diante disso, os acontecimentos apresentados evidenciam que:

A concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo, de forma bastante ligada ao contexto econômico, político e social do país. Percebe-se, por exemplo, que a concepção de treino, de destreza e técnicas foi sendo superada pelo entendimento de que a aprendizagem contínua é importante para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo. (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 04).

Este movimento de mudanças, referente à conceituação e à própria prática do processo de formação do professor no Brasil, precisa ser considerado ao se pesquisar a formação continuada. É evidente que as esferas política e social alteram as relações que se estabelecem no contexto escolar e, do mesmo modo, as necessidades de formação dos professores que dela fazem parte.

Necessário sinalizar também que esse movimento não foi e não é linear. Há avanços e retrocessos e, por isso, a importância de se pensar a escola e a sua relação com a sociedade. Segundo Amador e Nunes (2019, p. 37-38), a formação continuada de professores “tem recebido diversas denominações ao longo do tempo e, muitas vezes, as conotações atribuídas a ela por pesquisadores, gestores

educacionais, formadores e professores respondem a uma dada visão de mundo, educação, sociedade e formação”.

Na mesma direção, Tirolí e Jesus (2022) mencionam que “as políticas públicas que norteiam a formação de professores são constantemente modificadas, isso porque consiste em um campo de disputa política e embate teórico-pedagógico-conceitual, [...]”. (TIROLÍ; JESUS, 2022, p. 02).

2.2 CONCEITUANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Diante de tantas terminologias já adotadas ao se referir aos contextos formativos, Hypolitto (1999) faz uma discussão sobre os termos utilizados nesses momentos. Para o autor, a partir da menção de Alonso (1988 *apud* HYPOLITTO, 1999), quando a terminologia a ser utilizada em um esquema teórico não é bem delimitada, ela causa dificuldades em relação a sua compreensão, pois as terminologias “carregam significados das concepções teóricas que lhes deram origem”. Sendo assim, “o ideal é explicitarmos o sentido em que estão sendo empregadas” (ALONSO, 1995) para que o leitor compreenda a que se refere cada aspecto formativo.

A pauta da formação continuada ganhou destaque no início dos anos 1990 (ROSSI; HUNGER, 2013), corroborando com as ideias de Gatti (2008), em que as transformações sociais influenciaram diretamente a necessidade de formação docente. Rossi e Hunger (2013) dizem que:

A tônica da formação docente não é um fenômeno regional ou pontual, mas global. Nas últimas décadas, tem estado presente nos debates educacionais internacionais, integrando praticamente todas as reformas educativas em curso por ser concebida como um meio de transformar o ensino, a partir da prática pedagógica do professor. (ROSSI; HUNGER, 2013, p. 11).

Além das autoras, Amador e Nunes (2019), em um artigo sobre conceitos e programas de formação continuada no Brasil, citam que:

A formação continuada de professores (FCP) já se constitui um campo de investigação profícuo no Brasil com uma vasta produção científica em que diferentes abordagens teórico-metodológicas são priorizadas, privilegiando concepções, práticas e políticas, ora de forma indissociáveis ou não, ora nacional e local. (AMADOR; NUNES, 2019, p. 34).

Mesmo que haja um conjunto de pesquisas que conceituem e se dediquem a compreender esse conceito, é importante sinalizar o papel que o contexto político e as próprias políticas educacionais têm sobre o que é e como se organiza a formação continuada dos professores na realidade brasileira. Rossi e Hunger (2013) mencionam que, apesar de se constatar uma crescente produção sobre o tema na literatura,

[...] ainda pouco se conhece sobre o que representa a formação para os professores, ou seja, quais são os significados atribuídos pelos docentes a esse componente para o seu desenvolvimento profissional e prática pedagógica. Há ainda questões importantes a serem analisadas no sentido de dar voz aos professores (quem sempre esteve mais na posição de ouvir e reproduzir) e compreender quais são as suas concepções, necessidades e desafios relacionados à formação. (ROSSI; HUNGER, 2013, p. 13).

Com isso, ouvir os professores e entender o que significa para eles a formação continuada é um meio de pensar sobre o que pode ser construído e disponibilizado a eles a respeito dos processos formativos. Nada mais coerente do que dar voz e construir formações que tenham como tema as necessidades da escola e de quem dela faz parte. Também cabe à equipe das secretarias o papel de apresentar aos professores, nos momentos de formação, o que vem sendo discutido em nível acadêmico sobre o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Amador e Nunes (2019) destacam que a formação continuada, com o passar do tempo, tornou-se um campo de destaque na educação por ser uma preocupação constante de uma parte do poder público, das universidades, centros de pesquisa, formadores e docentes, constituindo-se em um fenômeno mundial, fato que se deve, também, às mudanças e transformações ocorridas na década de 1990 (GATTI, 2008).

Nessa direção, Gatti (2008) já mencionava há um tempo que “cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do conceito “educação continuada” Naquele momento, segundo a autora, as discussões sobre o conceito não o definiam e talvez isso não fosse importante, uma vez que o conceito se relaciona ao contexto histórico que é utilizado. Sendo assim, há “uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada” (GATTI, 2008, p. 57). Gatti (2008) à época assim se expressou sobre o conceito:

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57).

Interessante observar as “denominações” e “expressões” que são utilizadas para definir a formação continuada, fato que é muito evidente na realidade do contexto escolar, por exemplo. Muitas das possibilidades de formação continuada são sucintas e rápidas e não consideram o contexto escolar em que os professores atuam e nem o interesse que possuem sobre os temas tratados. Sendo assim, são “um universo extremamente heterogêneo, numa forma de atuação formativa que, em sua maioria, não exige credenciamento ou reconhecimento, pois são realizadas no âmbito da extensão ou da pós-graduação lato sensu” (GATTI, 2008, p. 58).

Essa diversidade de formação é o resultado das mudanças sociais e das necessidades geradas por elas ao campo educacional, em especial ao currículo e ao ensino. Foi nesse universo que se criou o discurso da atualização e da necessidade de renovação, ou seja, “a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” (GATTI, 2008, p. 58), devido às mudanças no conhecimento historicamente acumulado e ao avanço tecnológico, porém nem sempre tinham, de fato, este viés de aprofundamento do conhecimento.

Muitos dos programas de formação continuada adquiriram uma feição de programas compensatórios e não de aprofundamento, alterando o propósito inicial dessa educação que seria “o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas,” que deveriam dar “sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais” (GATTI, 2008, p. 58).

No âmago do debate sobre a docência, a formação continuada dos professores é concebida como um dos “principais elementos da profissão (senão o mais importante)” (ROSSI; HUNGER, 2013). Chakur (2000, p. 82 apud ROSSI; HUNGER, 2013, p. 12) cita que a formação continuada se justifica por apresentar

benefícios à “atualização dos conteúdos básicos para uma melhor correspondência com as condições escolares, suprimindo, ao mesmo tempo, as deficiências da formação inicial”.

Sendo assim, a FC tem uma razão muito mais profunda de existir e de se fazer necessária, no que diz respeito à “natureza da prática docente que, enquanto um fazer histórico, não se mostra pronto e acabado, pois se encontra sempre vinculado a um saber” (ROSSI; HUNGER, 2013, p. 12). Para as autoras, a formação continuada “contribui para a modificação da profissionalização do professor e desenvolve domínios necessários à sua qualificação, como também atua no exame de possíveis soluções para os problemas reais do ensino” (idem, ibidem).

De outro lado, Rossi e Hunger (2013) enfatizam que a formação contínua, apesar de necessária, tem desconsiderado o real papel do professor neste processo, pois não tem contribuído para a transformação das aulas e para o desenvolvimento profissional dos professores. É nesse movimento de pesquisas, discussões e reflexões sobre a FC que mudanças a respeito da sua concepção têm sido instigadas, uma vez que a FC está deixando de ser concebida sob a ótica de acumulação de cursos, e sim como um processo de reflexão sobre a prática desses professores (CANDAU, 1997), e diria ainda mais: sobre a realidade que perpassa cada escola e sua cultura.

Alvarado-Prada; Freitas e Freitas (2010), ao se referirem ao sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos professores na formação continuada, destacam que este ideal poderá não ser alcançado, “por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam” (p. 373).

Andaló (1995, p. 21), citando um artigo de Gatti, Mello e Bernardes (1972), destaca que, para essas autoras, os termos “treinamento” e “reciclagem” significavam a aquisição de novas habilidades e conhecimentos. A palavra “treinamento” voltava-se à ideia de formação para a aquisição de habilidades específicas. Já a palavra “reciclagem” referia-se à preparação, em um sentido mais amplo, para o exercício de uma nova função. Para as autoras, os termos dizem respeito à “promoção de mudanças nos conhecimentos e nas atividades dos profissionais” (ANDALÓ, 1995, p. 21).

Marin (1995) também fez uma análise de termos e concepções que se relacionavam com o conceito educação continuada. Segundo Alferes e Mainardes (2011), a autora identificou o uso de termos como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua e educação continuada. Para Marin (1995), o termo “reciclagem” referia-se a mudanças mais radicais na atuação de uma nova função, sendo um curso de formação rápido e esporádico. “Treinamento” relacionava-se às questões comportamentais, ou seja, o indivíduo aprendia a realizar uma nova tarefa. O termo “aperfeiçoamento” tinha o objetivo de tornar uma ação perfeita ou mais perfeita, ou ainda, completar ou acabar o que estava incompleto. “Capacitação” tinha o foco de tornar capaz e habilitar. Educação permanente, formação contínua e educação continuada “foram descritas pela autora no mesmo bloco, visto que elas tratavam de colocar como eixo da formação continuada o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podiam auxiliar a construir” (MARIN, 1995 apud ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 5).

Amador e Nunes (2019, p. 35) também destacam que “historicamente a FCP⁷ teve várias finalidades, entre elas: atualização profissional; suprir carências e deficiências de ordem teórico metodológicas; aperfeiçoamento; mudança de função; projeção na carreira”. Esses termos foram sendo substituídos por outros de significados mais abrangentes, conforme a concepção de formação continuada foi adquirindo funções diferenciadas, pois, a partir dos anos 90, discussões sobre desenvolvimento profissional, professor reflexivo e professor-pesquisador influenciaram o conceito. Sendo assim, o termo é “complexo e multifacetado” e muito tem se debatido sobre as concepções existentes (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Amador (2019), citando Marin (1995, p. 14-15), faz alusão aos termos já mencionados acima e os define em forma de um quadro sistematizado. Segundo Amador (2019), Marin (1995) faz críticas contundentes às diversas nomenclaturas utilizadas para se definir a formação continuada, uma vez que são “significações inconvenientes”. O QUADRO 1 expressa vocábulos e suas definições acerca da formação continuada, de acordo com Marin (1995).

QUADRO 1- TERMOS UTILIZADOS PARA DEFINIR A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES DE ACORDO COM MARIN (1995)

⁷ Formação Continuada de Professores.

DENOMINAÇÃO	DEFINIÇÃO
Reciclagem	Utilizado para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais como, por exemplo, reciclar papéis que podem ser desmanchados e refabricados. Este termo é considerado incompatível com a ideia de atualização pedagógica, pois sua adoção em propostas educacionais levou à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados.
Treinamento	Sinônimo de tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa. A utilização do termo, em se tratando de profissionais da educação, é inadequada quando está relacionado a processos de educação continuada que desencadeiam apenas ações com finalidades meramente mecânicas.
Aperfeiçoamento	Ligado à ideia de perfeição; não é possível utilizá-lo no processo educativo sob pena de negar a raiz da própria educação. No caso dos profissionais da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferências.
Capacitação:	Tornar capaz e habilitar, de um lado e convencer, persuadir, de outro. O primeiro grupo pode ser aceito como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade. O segundo grupo, não deve seguir o mesmo raciocínio, pois a atuação da profissionalidade caminha no sentido oposto ao do convencimento e persuasão.
Educação Permanente, Educação Continuada e Formação Continuada:	Colocados no mesmo bloco por apresentarem similaridades quanto ao eixo que é o conhecimento. Entretanto, há algumas nuances que não chegam a serem contraditórias, mas complementares. Educação Permanente, por exemplo, sugere uma educação como um processo prolongado e em contínuo desenvolvimento. Já Educação Continuada, no entendimento da autora, é o termo mais completo por apresentar uma visão mais completa, mais valorizada e cada vez mais aceita e que pode ser trabalhada no <i>locus</i> da prática cotidiana, de maneira contínua e sem lapsos. Finalmente, Formação Continuada, apesar das diversas abordagens, guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.

FONTE: Marin (1995, p. 14 -18 apud AMADOR, 2019, p. 153).

Para Amador (2019, p. 153), a escolha de um termo não se dá ao acaso, mas “está intrinsecamente relacionada com a concepção e a finalidade formativa defendida pelo grupo que a planeja e a desenvolve”, ou seja, “esta escolha não é meramente técnica, mas sim política”. O QUADRO 2 apresenta as denominações para formação continuada e suas definições, de acordo com Alvarado-Prada (1997).

QUADRO 2 - TERMOS UTILIZADOS PARA DEFINIR A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES, DE ACORDO COM ALVARADO-PRADA (1997)

Denominação	Definição
Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.

Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Retreinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

FONTE: Alvarado-Prada (1997, p. 88-89 apud AMADOR, 2019, p. 154).

Segundo Alvarado-Prada *et al.* (2010, p. 374), a formação continuada de professores, no decorrer da história e também da sua trajetória, tem desenvolvido “vários conceitos e práticas dependendo de situações principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas”, ou seja:

[...] ela foi e ainda é entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social. (ALVARADA-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p.374).

Candau (2011) também descreve que “a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões” (CANDAU 2011,

p. 51). Mainardes e Alferes (2011) fazem a defesa de um conceito de formação continuada que:

[...] valorize o conhecimento científico, destacando o caráter sócio-histórico desta formação, assim como um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (MAINARDES; ALFERES, 2011, p. 8).

O conceito apresentado pelos autores, bastante abrangente e completo, é o que se pretende com o processo de formação continuada. Entretanto, este conceito precisa ser compreendido e levado a sério por políticas nacionais de formação e também por gestores municipais, estaduais e federais. Não basta propor formações como um meio de cumprir com o que a legislação solicita. É necessário ter à frente de Secretarias de Educação sujeitos que compreendam a real importância da educação e de como ela vai se alterando historicamente. Além disso, formações técnicas, baseadas em competências, não garantem a melhoria das formações para o ensino, como já foi evidenciado por experiências em décadas anteriores.

Ribas (2000) menciona que:

Desde a década de 80, as pesquisas demonstram que a formação continuada oferecida pelos órgãos do Estado aos professores da rede pública quase não tem surtido efeito, pois falta uma política séria de capacitação, visto que as propostas implementadas pelos governos são descontínuas e não atendem às necessidades da escola e dos professores. (RIBAS, 2000 *apud* ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 02).

Segundo Amador e Nunes (2019):

[...] há uma multiplicidade de termos e concepções que busca delimitar o campo conceitual da FCP, muitas vezes situado a partir do contexto e da finalidade de quem está implementando um dado projeto formativo. A escolha do termo para designar a FCP não é casual, pois está intrinsecamente relacionada com a concepção e a finalidade formativa defendida pelo grupo que a planeja e a desenvolve. Portanto, tal escolha não é meramente técnica, mas sim política. (AMADOR; NUNES, 2019, p. 37).

Amador e Nunes (2019) expressam, de modo muito esclarecedor, que quem planeja uma formação o faz com um foco político, ou seja, toda e qualquer política de formação construída é feita a partir daquilo que o grupo que a prepara acredita e

percebe como importante. Por isso, se torna urgente a defesa de uma política de estado que garanta o acesso a formações continuadas que tenham como eixo norteador um modelo político emancipatório e que, a partir disso, os professores aprendam a refletir criticamente sobre seus contextos de trabalho.

2.3 MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

As discussões sobre formação continuada há muito vêm sendo debatidas na Universidade e fora dela. Autores a conceituam e buscam apresentar definições que tornem a sua compreensão mais explícita, já que ela é multifacetada e bastante complexa. Que os professores necessitam de formação continuada todos concordam, pois as demandas da escola e do contexto social necessitam de alternativas de formação que atendam à realidade, a qual a escola está inserida, e a ampliação de conhecimento dos professores. Além disso, é imprescindível lembrar que a formação continuada é apenas um dos pilares de um bom processo de ensino e aprendizagem, assim como cita Amador e Nunes (2019), quando destacam que a formação continuada “pouco pode ajudar o professor no que se refere a uma boa formação/qualificação, se não se investir também nas escolas, nas condições de trabalho, na questão salarial desses profissionais, entre outros” (AMADOR; NUNES, 2019, p. 41).

Propostas que visam sistematizar modelos de formação continuada já foram pensadas e nomeadas a fim de conceituar o tema. Dentre as autoras que se dedicaram a este objetivo, encontra-se em Candau (1997) e em Jacobucci (2006) um bom exemplo de sistematização que será utilizado neste trabalho, quais sejam: modelo clássico; modelo prático-reflexivo e modelo emancipatório-político. Importante destacar que descrever sobre estes modelos é diferente de vivenciá-los, uma vez que, na escola, todos podem estar presentes e interligados, ou seja, eles não são estanques.

Candau (1997, p. 55) lembra que diferentes modelos de formação continuada não existem em estado puro, podendo apresentar interfaces uns com os outros, mas sempre havendo uma perspectiva predominante. Jacobucci (2006, p. 30) utiliza a palavra modelo “no sentido de um conjunto de características que

descrevem e explicam um determinado sistema passível de reprodução”. Neto *et al.* (2007) destaca que:

Os diversos modelos pedagógicos aceitos atualmente reúnem concepções diferenciadas de homem, de professor, de formação, de escola, de mundo, as quais são evidenciadas pelas características das políticas e das ações geradas pelos mesmos. Com base nas três concepções de formação de professores, encontramos, respectivamente, três modelos de formação continuada de professores que passaremos a denominar: modelo clássico; modelo prático-reflexivo e modelo emancipatório-político (NETO et al., 2007, p. 77).

A formação continuada de professores, de acordo com Candau (1997), não é nova, pois tem estado presente em todos os esforços do que a autora chama de renovação pedagógica promovida ao longo dos anos pelos sistemas de ensino. O modelo clássico de formação, segundo Candau (1997), é o que pode ser identificado na grande maioria dos projetos de formação que são realizados. Nesse modelo, a ênfase dá-se na reciclagem dos professores. Sendo assim, pretende-se, como o próprio nome indica, “refazer o ciclo”, atualizar a formação recebida (CANDAU, 1997). A “reciclagem”, a que se refere a autora, denota em atividades como cursos de diferentes níveis, tais como: aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação *lato e strictu sensu*, cursos oferecidos pelas secretarias de educação e/ou participação em simpósios, congressos, encontros orientados ao seu desenvolvimento profissional (CANDAU, 1997). Para a autora, este modelo privilegia espaços considerados o “*locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento” (CANDAU, 1997, p. 53).

Essa tendência, desconsidera a escola como espaço de produção de conhecimento, ou seja, é como se na escola apenas as questões práticas estivessem presentes e a ela precisasse da universidade para atualizar-se e ter uma formação continuada. Claro que o espaço acadêmico muito produz, porém a escola também é espaço de discussão e de produção de conhecimento. A autora faz questionamentos relevantes quanto a este processo de formação continuada, conforme segue:

Que concepção de formação continuada está presente nesta perspectiva? Ela não está informada por uma visão em que se afirma que a universidade corresponde à produção do conhecimento, e aos profissionais do ensino de

primeiro e segundo graus a sua aplicação, socialização e transposição didática? Esta é a perspectiva que queremos reforçar na área de educação em geral, e, especialmente, na área de ensino? Se o conhecimento é um processo contínuo de construção, é construção, desconstrução e reconstrução, estes processos também não se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica? Por trás desta visão considerada “clássica” não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e o estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos? (CANDAU, 1997, p. 54).

As reflexões elucidadas pela autora são válidas no sentido de pensar qual o tipo de formação continuada que se quer e que se realiza para com os professores da educação básica. Sobre isso, por questionar e indagar este modelo clássico, Candau (1997) também enfatiza três teses que julga essenciais para se repensar esse modelo de formação continuada. A primeira tese diz respeito ao espaço de formação que a autora chama de “A escola: *locus* de formação continuada”. Segundo ela, o *locus* de formação a ser privilegiado é a própria escola, ou seja, é preciso deslocar o *locus* da formação da universidade para a escola. Candau (1997) é bastante enfática em afirmar que a escola produz conhecimento, pois é um espaço de formação. Porém, frisa, também, que não basta mudar o discurso ou apenas deslocar o espaço de formação, pois o objetivo de superar a perspectiva clássica não é espontâneo. Para que ocorra esta mudança, é necessário que se realize uma prática reflexiva que seja capaz de identificar os problemas, de resolvê-los coletivamente entre professores e todos que compõem a instituição. Isso só é possível com articulação no cotidiano escolar, favorecendo processos coletivos de formação e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos, de criar sistemas de incentivo à sistematização da prática pedagógica, ou seja, parte-se da necessidade real dos professores, dos seus problemas do dia a dia (CANDAU, 1997).

Outra tese que Candau (1997) apresenta refere-se “à valorização do saber docente”, em que a autora pontua a importância e necessidade de valorizar e reconhecer os conhecimentos dos professores. Sendo assim, Candau (1997) destaca que os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio e incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades. Por meio desses saberes que os professores, “julgam a formação que adquirem, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que são propostas” (CANDAU, 1997, p. 59).

Por fim, a última tese diz respeito ao tempo de carreira do professor, seu ciclo de vida profissional, que a autora chama de “O ciclo de vida dos professores”. Esse tempo de carreira precisa ser considerado ao se pensar as formações continuadas, uma vez que professores iniciantes e professores com mais tempo de trabalho, geralmente, têm necessidades diferenciadas de formação. Candau (1997, p. 63) afirma que se trata de processo heterogêneo, pois é necessário “tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos de seu exercício profissional”.

O modelo prático-reflexivo, diferente do anterior, “faz menção ao processo de autoformação na prática cotidiana da sala de aula” e está “embasado no conceito de que o professor gera conhecimentos a partir da reflexão sobre sua prática, durante o ato educativo” (JACOBUCCI, 2006, p. 32).

A ideia de gerar conhecimento a partir da reflexão sobre a sua prática surgiu na década de 1970, proposta pelo filósofo Donald Schön durante um estudo sobre a formação do arquiteto. Baseando-se em John Dewey, Schön introduz a ideia de que o “profissional competente é aquele capaz de aplicar seus conhecimentos científicos como uma atividade técnica, na prática” (JACOBUCCI, 2006, p. 32). Diante disso, tem-se a ideia de que o profissional, por meio da reflexão da sua prática, constrói o conhecimento prático em seu ambiente de trabalho, proporcionando a reflexão na ação (JACOBUCCI, 2006). Segundo Jacobucci (2006), o termo “profissional reflexivo” ao ser transposto para a área educacional passou a se chamar “professor reflexivo”.

Na perspectiva deste modelo, a prática docente requer um conjunto de competências que são exigidas no exercício da profissão docente. Competências que têm em si “saberes provenientes de diferentes campos de conhecimento e de experiências bastante diversificadas” (JACOBUCCI, 2006, p. 33). A autora destaca que, no campo da formação de professores, “vários estudos têm se voltado para a compreensão dos processos através dos quais se constitui e se desenvolve o conhecimento prático dos docentes”, ou seja, esses trabalhos buscam compreender como o professor adquire saber sobre a sua profissão. Neste modelo, valoriza-se os conhecimentos que o professor acumula a partir das suas experiências do cotidiano escolar, na relação que estabelece com os demais.

Sendo assim, “o saber docente é priorizado em relação a outros conhecimentos, visto que se parte do princípio de que as teorias e fundamentações educacionais somente são validadas e tidas como importantes para o professor após serem utilizadas na prática” (JACOBUCCI, 2006, p. 34). A autora ainda destaca que, quando o professor, participa de um encontro de formação ele já carrega consigo a sua experiência que é oriunda da realidade em que trabalha. Desse modo, o que lhe é proposto em curso é submetido à sua realidade, ou seja, o professor verifica se é possível efetivar o que aprendeu em seu espaço de trabalho. Jacobucci (2006) é enfática em dizer que a formação continuada, dentre tantos objetivos, deve propor novas metodologias aos professores e apresentar a eles referenciais teóricos atualizados a fim de auxiliar na sua prática pedagógica.

Como exemplo de propostas de formação deste modelo prático-reflexivo, Jacobucci (2006) cita grupos de discussão montados em ambiente real e virtual, em que situações problema são apresentadas aos professores para que com o auxílio do mediador possam ser solucionadas na prática. Sendo assim, “fica evidente, nesse modelo, que, mesmo quando a proposta de formação continuada ocorre em grupos ou classes, é papel do professor refletir sobre sua própria prática e buscar formas de mudar suas ações” (JACOBUCCI, 2006, p. 35).

Importante salientar que o modelo prático-reflexivo recebe muitas críticas de pesquisadores no que se refere ao papel do Estado e das secretarias em relação ao fazer pedagógico. Sabe-se que nem tudo depende do professor, uma vez que as condições de trabalho influenciam diretamente a realidade vivenciada por professores e estudantes. Escolas com boas condições, sejam físicas e materiais, conseguem proporcionar aos seus professores formações e possibilidades de planejamento diferenciados, fato que colabora significativamente com o êxito do trabalho do professor e com a aprendizagem dos estudantes. Na realidade pela qual a educação tem passado nos últimos cinco anos, observa-se que há uma busca constante por precarizar o trabalho docente, seja pelas questões materiais, ligadas à escola, seja pelas condições salariais e de planos de cargos e carreiras.

Já no modelo emancipatório-político, se tem uma preocupação com a concepção sócio-histórica de formação de professores. Neste modelo, “o homem é compreendido como um ser social que necessita de uma sólida formação teórica para conseguir transformar na prática a sua realidade” (JACOBUCCI, 2006, p. 36).

Tal modelo elucida a importância do conhecimento teórico dos professores, pois sinaliza que, somente com este conhecimento o professor teria condições de compreender a sua realidade e buscar sua emancipação política (JACOBUCCI, 2006).

A autora destaca que muitos pesquisadores têm defendido a ideia de que é imprescindível que os professores tenham aprofundamento sobre as teorias da educação nas formações de que participam. Sendo assim, "as teorias da educação possibilitam o contato do professor com outras visões de mundo, permitindo uma reelaboração social e politicamente consciente da prática profissional" (JACOBUCCI, 2006, p. 36). A autora lembra que esse contato com a teoria educacional não deve ser compreendido no sentido positivista, de que a teoria educacional é o caminho para solucionar problemas da prática docente (idem, ibidem).

Cabe então a compreensão de que o saber docente não é constituído apenas por aspectos relacionados à prática do professor, mas, sim, também, pelo conhecimento teórico que vai, com o passar do tempo, se atualizando devido às próprias demandas do meio social. A teoria é de suma importância para a formação do professor, pois amplia o seu repertório e faz com que a sua percepção sobre as experiências no contexto da escola seja compreendida e analisada com um olhar diferenciado. Segundo Jacobucci (2006, p. 36), a teoria "dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais".

Há muito tempo que Gatti (2003) reforça que é preciso compreender os professores como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, que convivem em grupo e que compartilham uma cultura, que também é oriunda dessas relações. Além disso, há, fora do contexto escolar, relações mais amplas, sejam sociais, políticas, econômicas e culturais, que também moldam a compreensão do professor sobre educação, ensino e função profissional. Rosemberg (apud JACOBUCCI, 2006, p. 37) concebe a formação continuada como uma via possível de reflexão e deliberação sobre a atividade docente, sobre a práxis docente que, não tendo e não podendo ter fim em si mesma, visa uma transformação completa.

Considerando os modelos apresentados, verifica-se que não há um modelo único de formação continuada. Ter o espaço de trabalho, no caso a escola, como meio de formação para refletir, pensar, dialogar entre pares e construir alternativas aos problemas e desafios vivenciados é um dos modos a serem considerados nesse processo. Por outro lado, partir das discussões e pesquisas que são realizadas na universidade também são fundamentais para os professores da educação básica. Percebe-se, nesse contexto, a urgência em construir junto com os professores e para os professores propostas formativas que façam, acima de tudo, sentido ao seu trabalho pedagógico e aos problemas que enfrenta na escola.

Pensar em formação continuada vai muito além de pensar apenas na formação em serviço ou em cursos rápidos de formação. É preciso que as políticas que articulam este processo, sejam políticas de Estado e não de governo, garantindo assim formação e condições de trabalho adequadas que possibilitem uma formação emancipatória-política.

Então, propor um contexto formativo emancipatório-político, que viabilize aos professores potenciais discussões e momentos de troca e de análise da materialidade do trabalho, é um meio de efetivar a formação continuada. Essas formações não podem se distanciar da escola e da universidade, uma vez que ambas devem se integrar na busca por conhecimentos que sustentem o trabalho pedagógico e deem condições aos professores e estudantes de ensinar e aprender.

Busca-se, com isso, “um professor comprometido com a emancipação dos alunos contra toda forma de opressão, que não apenas ensina, mas que forma e transforma” (TIROLI; JESUS, 2022, p. 20). Estados e municípios precisam garantir este modelo de formação e de diálogo na busca por esse processo formativo emancipatório. Essa tríade, universidades, estados/municípios e escolas, é o meio pelo qual a formação continuada poderá ser efetivada.

2.4 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: INTERESSES E TENDÊNCIAS NA PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO

Para aprimorar a revisão bibliográfica, foi realizado um balanço das produções acadêmicas, a fim de saber o que já foi produzido no Brasil sobre

formação continuada de professores do ensino médio como objeto de pesquisa, em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Para isso, realizou-se uma busca online na base de dados (acesso livre) no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Banco de Dados Abertos da CAPES⁸. Esta base de dados foi escolhida porque é a base oficial do governo e porque ela agrega todos os trabalhos produzidos nas universidades brasileiras. É possível pesquisar os trabalhos por autor, assunto, instituição, nível e ano de publicação desde 1987.

Essas buscas por trabalhos acadêmicos produzidos no país possibilitam um aprimoramento nas publicações subsequentes, uma vez que esses trabalhos podem servir de base e ser repertório de discussões e de leitura. Ao realizar o levantamento, é possível evidenciar como o tema foi discutido, quais regiões pesquisam mais sobre o tema, além dos anos em que ele foi mais investigado.

Com isso, a busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi realizada em agosto de 2022, com os descritores "formação continuada" *and* "ensino médio". Esses descritores são muito importantes para a realização do balanço, uma vez que, a partir deles, a base de dados fará a sua seleção/retorno dos resumos e de trabalhos que tenham proximidade com o tema. A escolha por esses descritores se deve ao fato de a presente tese tê-los como eixos norteadores das discussões. Por isso, outros descritores não foram elencados.

A busca inicial, com os descritores escolhidos, filtrou 3.381 resumos de trabalhos acadêmicos, sendo 1.112 resumos de teses e 2.269 resumos de dissertações. Para realizar a busca, foi considerado o que está exposto no QUADRO 3. Importante destacar que a busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi apenas uma proximidade com o que há publicado sobre o tema.

QUADRO 3 - FILTROS UTILIZADOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Termos de pesquisa	"formação continuada" <i>and</i> "ensino médio"
Ano das publicações dos trabalhos	2016 a 2022

⁸ No site Dados Abertos CAPES, é possível baixar arquivos por ano com as informações das teses e dissertações publicadas. Esses arquivos podem ser em pdf, csv ou xls, conforme link que segue: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset?q=teses+e+disserta%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 25 set 2022.

Grande Área do Conhecimento	Ciências Humanas
Área do Conhecimento	Educação
Área de Avaliação	Educação
Área de Concentração	Educação
Programa	Educação
Total de trabalhos localizados sem a aplicação dos critérios de seleção	3.381 trabalhos

FONTE: Organizado pela autora (2022).

Conforme visualizado no QUADRO 3, os trabalhos escolhidos na busca inicial foram aqueles publicados no período de 2016 a 2022. Esse recorte temporal deve-se ao fato de o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, Resolução Nº 02/2015, fazer parte da análise deste trabalho e ter sido publicado no ano de 2015. A finalização ocorreu em 2022, porque esta pesquisa foi realizada no ano de 2022, ano da qualificação desta tese. Com as seleções iniciais indicadas no QUADRO 3, foi possível encontrar 3.381 trabalhos sem a aplicação dos critérios de seleção, ou seja, sem a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. Para aprimorar a busca, uma nova pesquisa, no site de dados abertos da CAPES, foi realizada.

Posteriormente a essa busca, iniciou-se uma nova pesquisa no site dados abertos CAPES⁹, nos arquivos em xls [2013 a 2016] – Catálogo de Teses e Dissertações – Brasil; e [2017 a 2020] Catálogo de Teses e Dissertações – Brasil. Com esses dados, foi possível realizar um trabalho minucioso, porque a plataforma possibilita que se baixe todos os trabalhos publicados, no Brasil, de 2013 a 2020. Com os dados baixados, as seleções foram realizadas a partir do Filtro do Excel em que se investigou pelos termos formação continuada e ensino médio no título dos trabalhos, no resumo e nas palavras-chave.

A partir dos filtros aplicados, que são: ano das publicações, grande área do conhecimento, área do conhecimento, área de avaliação, área de concentração e programa, foram localizados 89 resumos de trabalhos que se relacionavam com os termos formação continuada de professores do Ensino Médio. Com isso, a leitura

⁹ Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/> . Acesso em: 25 set 2022.

dos trabalhos selecionados foi realizada. Abaixo, no QUADRO 4, seguem as informações dos filtros utilizados.

QUADRO 4 - FILTROS UTILIZADOS NOS ARQUIVOS DADOS ABERTOS DA CAPES

Filtros utilizados no título, resumo e palavras-chave	formação continuada e ensino médio
Ano das publicações dos trabalhos	2016 a 2022
Grande Área do Conhecimento	Ciências Humanas
Área do Conhecimento	Educação
Área de Avaliação	Educação
Área de Concentração	Educação
Programa	Educação
Total de trabalhos localizados com a aplicação dos critérios de seleção	89 trabalhos

FONTE: Organizado pela autora (2022).

Para realizar a seleção dos trabalhos acadêmicos que interessavam para esta pesquisa qualitativa e que estavam de acordo com o objetivo desta tese, qual seja, investigar as compreensões e significados de Gestores e Pedagogos que atuam no Ensino Médio, na rede estadual de ensino de Curitiba, sobre a formação continuada de professores, foram lidos primeiramente o título, o resumo dos trabalhos (teses e dissertações) e as palavras-chave. Essa estratégia inicial teve como propósito refinar a amostra por meio de critérios de seleção.

O primeiro critério utilizado referiu-se à seleção de trabalhos que apresentassem o estudo e pesquisa sobre o tema central: Formação Continuada de Professores. O segundo critério considera que a pesquisa deveria estar concentrada na fase do Ensino Médio. O terceiro critério, tinha como condição, que o estudo não poderia referir-se a áreas específicas de conhecimento do Ensino Médio.

Deste modo, foram descartados 35 trabalhos, porque não tinham como objetivo central o tema da formação continuada dos professores, estabelecido como primeiro critério da pesquisa. O QUADRO 5 a seguir, apresenta o número de

trabalhos que foram localizados e que tinham como tema central a formação continuada de professores, no Ensino Médio.

QUADRO 5 - TRABALHOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ano de Publicação	Nº de Trabalhos	Grau Acadêmico	
		Dissertações	Teses
2016	5	3	2
2017	12	10	2
2018	12	10	2
2019	8	7	1
2020	9	7	2
2021	8	4	4
2022	Não encontrado	---	---
Total de Trabalhos	54	41	13

FONTE: Organizado pela autora (2022).

A partir dessa primeira exclusão e seleção, foram identificados 54 trabalhos que faziam referência à Formação Continuada de professores, conforme o QUADRO 5. Considerando o segundo critério utilizado na seleção dos trabalhos era que eles deveriam ter o foco no ensino médio. Com isso, 26 trabalhos foram selecionados, pois correspondiam aos critérios estabelecidos para a pesquisa.

QUADRO 6 - TRABALHOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO CONTINUADA E ENSINO MÉDIO

Ano de Publicação	Nº de Trabalhos	Grau Acadêmico	
		Dissertações	Teses
2016	4	2	2
2017	7	7	---
2018	7	6	1

2019	2	2	---
2020	3	1	2
2021	3	2	1
2022	Não há	---	---
Total de Trabalhos	26	20	6

FONTE: Organizado pela autora (2022).

Para cumprir o terceiro critério e atingir o objetivo desse balanço, foram excluídos os artigos que tratavam sobre a formação continuada de professores do ensino médio em uma área específica do conhecimento (Química, Física, Matemática, História, por exemplo). Assim, dos 26 (vinte e seis) trabalhos selecionados, 6 (seis) não tratavam diretamente da temática (formação continuada de professores do ensino médio de modo geral), restando 20 (vinte) trabalhos que mencionavam a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, conforme observado no QUADRO 7.

QUADRO 7 - TRABALHOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM TODAS AS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Trabalho	Ano de Publicação	Autor (a)	Título do Trabalho	Instituição de Ensino
Tese (T1)	2016	Germanos, Erika	Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural	Universidade Federal de Uberlândia Sudeste
Dissertação (T2)		Tiecher, Adilson Luiz	Políticas de formação continuada de professores: a experiência do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio no Paraná	Universidade Federal do Paraná Sul
Tese (T3)		Rocha, Helianane	Programa Ensino Médio Inovador -	Universidade Federal do Rio

Trabalho	Ano de Publicação	Autor (a)	Título do Trabalho	Instituição de Ensino
		Oliveira	PROEMI no Maranhão: necessidades formativas de professores e práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas de São Luís	Grande do Norte Nordeste
Dissertação (T4)	2017	Oliveira, Alessandra Batista de	Sentidos da formação continuada para o docente: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM	Universidade de Brasília Centro-Oeste
Dissertação (T5)		Ghizzo, Edna Natoria Felisbino	Formação e condições de trabalho do professor do Ensino Médio nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul	Universidade do Sul de Santa Catarina Sul
Dissertação (T6)		Silva, Maria Luciene Andrade	Programa Ensino Médio Inovador: uma vivência de inovações pedagógicas em uma escola da rede estadual de Pernambuco	Universidade de Pernambuco Nordeste
Dissertação (T7)		Morescho, Sandra Maria Zardo	Formação continuada de professores: a percepção do orientador de estudo sobre o PNEM na GERED de Chapecó-SC	Universidade Comunitária da Região de Chapecó Sul
Dissertação (T8)		Felipe, Francisco Flávio Alves	O processo de formação do professor do ensino médio e sua contribuição para o sucesso escolar do aluno	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Nordeste
Dissertação (T9)	2018	Carneiro, Sandro Tibirica da Silva	Explorando algumas habilidades sociais em professores do ensino médio: uma Intervenção em um projeto de formação continuada	Universidade Católica de Brasília Centro-Oeste
Tese		Dantas,	Formação continuada	Universidade

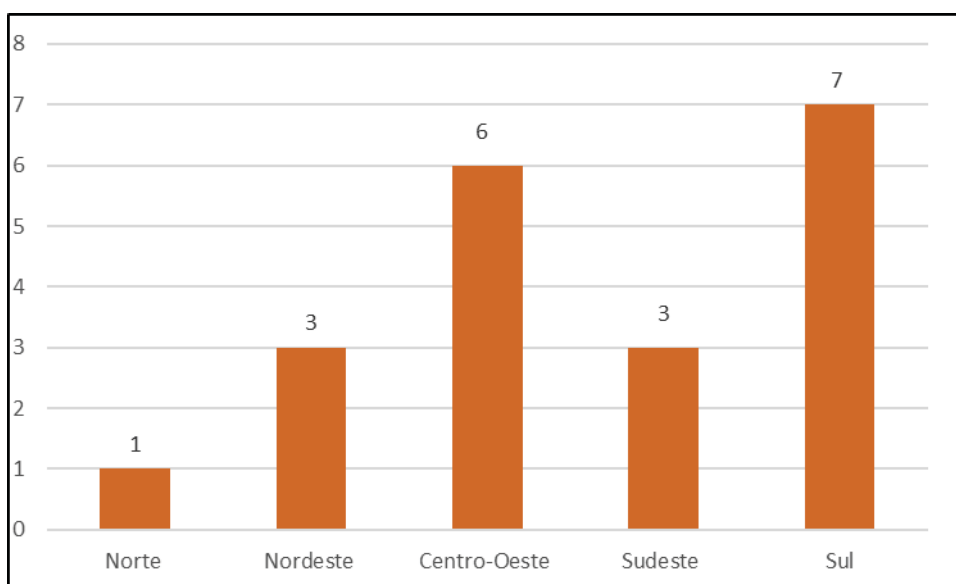
Trabalho	Ano de Publicação	Autor (a)	Título do Trabalho	Instituição de Ensino
(T10)		Angelica Guedes	de professores do ensino médio: dispositivos de escuta e análise das práticas profissionais	Católica de Brasília Centro-Oeste
Dissertação (T11)		Enes, Cristina Ferreira	Formação continuada e repercussões na prática pedagógica de professores do ensino médio das escolas no município de Cruzeiro do Sul - Acre	Universidade Federal do Acre Norte
Dissertação (T12)		Pinto, Rosangela Vargas Davel	Formação continuada de professores e pedagogos do ensino médio: estudo sobre o PNEM no estado do Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo Sudeste
Dissertação (T13)		Mariano, Claudia Simões	A escola como espaço de formação docente: experiências do PNEM no Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo Sudeste
Dissertação (T14)		Duarte, Volmar	A formação na escola pelo programa pacto	Dissertação Universidade Estadual do Oeste do Paraná Sul
Dissertação (T15)	2019	Bressan, Douglas Figueiredo	A valorização do professor do ensino médio de Santa Catarina e Pernambuco: reflexões sobre a formação e condições de trabalho	Dissertação Universidade do Sul de Santa Catarina Sul
Tese (T16)	2020	Freitas, Larissa Martins	Auto(trans)formação permanente com professores do ensino médio: re-ad-mirando a docência e re-significando experiências	Universidade Federal de Santa Maria Sul
Dissertação (T17)		Carvalho, Marla Oliveira Gonçalves	Formação continuada: aportes para promover o desenvolvimento profissional dos docentes	Universidade Católica de Brasília Centro-Oeste

Trabalho	Ano de Publicação	Autor (a)	Título do Trabalho	Instituição de Ensino
Tese (T18)	2021	Vital, Soraya Cunha Couto	Formação Continuada de Professores: uma análise a partir das bases teórico-metodológicas das propostas formativas	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Centro-Oeste
Dissertação (T19)		Carvalho, Albanisa Gomes de Moura	Formação permanente de professores do ensino médio em uma escola da rede jesuíta de educação e os desdobramentos na prática pedagógica: uma viagem aos passos dados e caminhos futuros	Universidade do Vale do Rio dos Sinos Sul
Tese (T20)		Camargo, Rosimeire Dias de	Narrativas de formadores de professores dos CEFAPROS de Mato Grosso: políticas e práticas de formação continuada	Universidade Federal do Mato Grosso Centro-Oeste

FONTE: Organizado pela autora (2022).

O QUADRO 7 apresenta as universidades e regiões em que as pesquisas foram desenvolvidas. Com esse levantamento, foi possível evidenciar que a região Sul tem o maior número de trabalhos – conforme consta no Gráfico 1 abaixo – publicados sobre o tema, sendo 7 trabalhos. Esses trabalhos estão distribuídos nos três estados da região Sul.

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE TRABALHOS SELECIONADOS POR REGIÃO DO BRASIL



FONTE: Organizado pela autora (2023).

Pelo levantamento, é possível apontar que a segunda região com o maior número de pesquisas sobre formação continuada no ensino médio é a Centro-Oeste, com seis trabalhos, seguida das regiões Nordeste e Sudeste, que apresentaram três trabalhos cada uma. Por fim, encontra-se a região Norte, com apenas um trabalho. Além do levantamento por região, o ano com o maior número de trabalhos sobre o tema foi 2018, conforme observa-se no Gráfico 2 abaixo:

GRÁFICO 2 - NÚMERO DE TRABALHOS POR ANO (2016- 2022)



FONTE: Organizado pela autora (2023).

Essa tendência, em relação ao número de trabalhos publicados em 2018, sobre formação continuada, pode estar relacionada com as políticas de formação

que foram efetivadas nas escolas nos anos anteriores, conforme veremos nas discussões sobre os trabalhos.

A partir da seleção do material e com o objetivo de expor as tendências das pesquisas concluídas, alguns eixos foram selecionados para que as discussões sobre as teses e dissertações fossem apresentadas, a saber: 1) Objetivos das Pesquisas; 2) Desenvolvimento das pesquisas; e 3) Resultados e considerações.

No descritor *objetivo da pesquisa*, identificou-se o que as pesquisas se propuseram, enquanto objetivo geral, ao serem realizadas. No *desenvolvimento da pesquisa*, buscou-se analisar a temática, o contexto e a metodologia das pesquisas desenvolvidas. Nos *resultados e considerações das pesquisas*, apresentou-se os principais resultados e as considerações dos autores sobre as investigações.

Os descritores selecionados foram explicados e expostos a seguir, a fim de elencar quais as tendências das pesquisas no Brasil sobre formação continuada de professores do ensino médio.

2.4.1 Apresentação e discussão dos trabalhos selecionados

2.4.1.1 Sobre o Objetivo das Pesquisas

A partir dos 20 trabalhos filtrados pela plataforma, foi possível elucidar, com a leitura dos resumos dos textos – e, em alguns casos, do trabalho completo – o objetivo geral de cada pesquisa, conforme segue abaixo no QUADRO 8.

QUADRO 8 - OBJETIVO GERAL DAS PESQUISAS

Trabalhos	Objetivo das Pesquisas
T1 GERMANOS, 2016	Desenvolver um processo de intervenção didático-formativa a professores de ensino médio.
T2 TIECHER, 2016	Análise da formação continuada de professores no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.
T3 ROCHA, 2016	Realizar um estudo sobre as necessidades formativas de professores que emergiram no contexto de atuação do Programa Ensino Médio Inovador.
T4 OLIVEIRA, 2017	Compreender os sentidos da formação continuada do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio/PNEM atribuídos pelos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

T5 GHIZZO, 2017	Conhecer os entraves, desafios e possibilidades à formação e às condições de trabalho dos professores dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.
T6 SILVA, 2017	Analisar a vivência do PROEMI em uma escola da rede estadual de Pernambuco.
T7 MORESCHO, 2017	Investigar a percepção do orientador de estudo sobre o PNEM.
T8 FELIPE, 2017	Analisar a contribuição do processo de formação do professor do ensino médio para o sucesso escolar do aluno.
T9 CARNEIRO, 2018	Investigar o repertório de habilidades sociais de um grupo de professores do ensino médio antes e depois de uma intervenção.
T10 DANTAS, 2018	Investigar e avaliar os modos pelos quais os professores desenvolvem estratégias de prevenção e de intervenção para o enfrentamento do sofrimento docente, do fracasso escolar e das violências na escola.
T11 ENES, 2018	Analisar as repercussões que a formação continuada exerce nas práticas pedagógicas dos docentes que atuam nas escolas de ensino médio do meio urbano do município de Cruzeiro do Sul no Acre.
T12 PINTO, 2018	Analisar as percepções dos professores e dos pedagogos da rede pública estadual de educação do Espírito Santo sobre as implicações da formação continuada de professores no ensino médio a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM).
T13 MARIANO, 2018	Verificar como os professores e pedagogos cursistas da formação do PNEM apropriaram-se de conceitos para (re)inventar o cotidiano escolar na perspectiva de Certeau, rompendo com a acomodação ao que lhes é imposta, transformando objetos e códigos e promovendo a (re)apropriação do lugar da escola pelos seus usos, transformando-o em espaço de formação.
T14 DUARTE, 2018	Analisar como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio contribuiu para mudanças no trabalho pedagógico dos professores.
T15 BRESSAN, 2019	Compreender os entraves, os desafios e as possibilidades para a valorização do professor do ensino médio quanto às questões de formação, carreira profissional e condições de trabalho no estado de Santa Catarina e Pernambuco.
T16 FREITAS, 2020	Compreender com os professores do ensino médio os movimentos de ressignificação e constituição da docência, vivenciados por eles a partir das políticas de formação continuada, por meio de uma formação permanente dialógico-coparticipativa.
T17 CARVALHO, 2020	Analisar o impacto da formação continuada para a prática pedagógica de docentes de uma escola da rede pública estadual do município de Unaí-MG.
T18 VITAL, 2021	Compreender qual projeto de formação continuada de professores é proposto nas redes públicas de ensino de Campo Grande-MS e analisá-lo à luz da Psicologia Histórico-Cultural.
T19 CARVALHO, 2021	Analisar as ações e as relações que expressam os pressupostos da formação permanente na prática pedagógica docente vivenciada no ensino médio de uma escola confessional de Fortaleza-CE.
T20 CAMARGO, 2021	Compreender as concepções de formação e práticas formativas que perpassam os documentos oficiais utilizados na formação continuada e de que forma o

	formador de professores ressignifica essa concepção na sua atuação profissional.
--	--

FONTE: Organizado pela autora (2022).

Conforme evidenciado no QUADRO 8, todos os trabalhos selecionados fazem menção à formação continuada e, em sua grande maioria, pretendem elucidar os resultados deste processo, a partir de programas propostos aos professores. Após a identificação desses objetivos, foi possível agrupar os trabalhos por temática, conforme consta no QUADRO 9.

QUADRO 9 - TEMÁTICAS DE PESQUISA

Trabalhos	Temática das Pesquisas
T1, T8, T9, T10, T11, T16 e T17	Processo de Intervenção (formação)
T2, T4, T7, T12, T13 e T14	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)
T18, T19 e T20	Análise e compreensão da formação continuada
T3 e T6	Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)
T5 e T15	Condições de trabalho e valorização docente

FONTE: Organizado pela autora (2022).

As temáticas de pesquisa foram assim divididas: Processo de intervenção relacionada a momentos formativos; Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, programa de formação criado pelo governo federal no ano de 2013, mas já extinto; Análise e compreensão da formação continuada, em que os trabalhos apresentam levantamentos sobre processos formativos vivenciados pelos professores; Programa Ensino Médio Inovador, que é outro programa do governo federal lançado em 2009, mas também já extinto. Por fim, outra temática presente foi a questão das condições de trabalho e valorização docente, ambas relacionadas com o processo de formação continuada.

Dentre os 20 trabalhos, seis deles tiveram o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) como foco de investigação e seus objetivos estavam relacionados ao programa, sendo a formação continuada um dos aspectos pesquisados. Tiecher (2016) apresentou uma “análise da formação continuada de professores no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”. Já Oliveira (2016) objetivou “compreender os sentidos da formação continuada do

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM atribuídos pelos professores da secretaria de educação do Distrito Federal”. Morescho (2017) teve como objetivo “investigar a percepção do orientador de estudo sobre o PNEM” e Pinto (2018) “analisar as percepções dos professores e dos pedagogos da rede pública estadual de educação do Espírito Santo sobre as implicações da formação continuada de professores no ensino médio a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)”. Mariano (2018) objetivou “verificar como os professores e pedagogos cursistas da formação do PNEM apropriaram-se de conceitos para (re)inventar o cotidiano escolar na perspectiva de Certeau, rompendo com a acomodação ao que lhes é imposto, transformando objetos e códigos e promovendo a (re)apropriação do lugar da escola pelos seus usos, transformando-o em espaço de formação”, por fim, Duarte (2018) que pretendeu “analisar como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio contribuiu para mudanças no trabalho pedagógico dos professores”.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi um programa de formação lançado pelo governo federal no ano de 2013. Segundo o site do programa, o PNEM:

[...] representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito¹⁰.

Em um primeiro momento, o PNEM era desenvolvido por meio de duas ações estratégicas articuladas, que consistiram no “redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio”¹¹ que teve início no primeiro semestre de 2014.

Outros sete trabalhos partiram de processos de intervenção para atingirem seus objetivos. Sendo assim, “desenvolver um processo de intervenção didático-

¹⁰Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101. Acesso em: 31 jan. 2023.

¹¹Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101. Acesso em: 31 jan. 2023.

formativa a professores de ensino médio” foi o objetivo de Germanos (2016). Felipe (2017) se propôs a “analisar a contribuição do processo de formação do professor do ensino médio para o sucesso escolar do aluno”. Carneiro (2018) pretendeu “investigar o repertório de habilidades sociais de um grupo de professores do ensino médio antes e depois de uma intervenção”. Dantas (2018) objetivou “investigar e avaliar os modos pelos quais os professores desenvolvem estratégias de prevenção e de intervenção para o enfrentamento do sofrimento docente, do fracasso escolar e das violências na escola”.

Enes (2018) propôs “analisar as repercussões que a formação continuada exerce nas práticas pedagógicas dos docentes que atuam nas escolas de ensino médio do meio urbano do município de Cruzeiro do Sul no Acre”. Freitas (2020) teve como objetivo “compreender com os professores do ensino médio os movimentos de ressignificação e constituição da docência, vivenciados por eles a partir das políticas de formação continuada, por meio de uma formação permanente dialógico-coparticipativa”. Por fim, Carvalho (2020) pretendeu “analisar o impacto da formação continuada para a prática pedagógica de docentes de uma escola da rede pública estadual do município de Unaí-MG”. Importante explicitar que Enes (2018), apesar de não mencionar sobre o PNEM em seu resumo, realizou sua pesquisa junto a professores que participaram do programa, fato evidenciado quando da leitura do trabalho completo. Essa temática traz aspectos próximos ao que este trabalho de tese se propõe, uma vez que ambos buscam compreender e analisar como a formação continuada atinge professores, estudantes e comunidade escolar.

Já os trabalhos de Vital (2021), Carvalho (2021) e Camargo (2021) objetivaram, respectivamente, “compreender qual projeto de formação continuada de professores é proposto nas redes públicas de ensino de Campo Grande-MS e analisá-lo à luz da Psicologia Histórico-Cultural”, “analisar as ações e as relações que expressam os pressupostos da formação permanente na prática pedagógica docente vivenciada no ensino médio de uma escola confessional de Fortaleza-CE” e “compreender as concepções de formação e práticas formativas que perpassam os documentos oficiais utilizados na formação continuada e de que forma o formador de professores ressignifica essa concepção na sua atuação profissional”. Importante mencionar que, de todos os trabalhos selecionados, apenas o de Vital (2021) faz

referência às políticas de formação de professores (resoluções 01/2002; 02/2015; 02/2019; 01/2020).

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) apareceu como tema de dois trabalhos selecionados. Rocha (2016) realizou um “estudo sobre as necessidades formativas de professores que emergiram no contexto de atuação do Programa Ensino Médio Inovador” e Silva (2017) objetivou “analisar a vivência do PROEMI em uma escola da rede estadual de Pernambuco”. O objetivo do PROEMI foi o de:

[...] apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras¹².

O PROEMI foi um programa que, apesar de ter como foco primeiro o fortalecimento do Ensino Médio, por meio de apoio técnico e financeiro, influenciou o trabalho dos professores, uma vez que o acesso a novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem foi efetivado, além disso, constituiu um dos seus objetivos.

Ghizzo (2017) e Bressan (2019) são da mesma instituição de ensino e tiveram proximidades em seus objetivos, uma vez que o primeiro objetivou “conhecer os entraves, desafios e possibilidades à formação e às condições de trabalho dos professores dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul” e “compreender os entraves, os desafios e as possibilidades para a valorização do professor do ensino médio quanto às questões de formação, carreira profissional e condições de trabalho no estado de Santa Catarina e Pernambuco”, o segundo. Esses trabalhos citam a relação virtuosa que se estabelece entre a formação continuada e a valorização docente, assim como previsto na Resolução 2/2015.

2.4.1.2 Sobre o Contexto do Desenvolvimento das Pesquisas

¹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>. Acesso em: 31 jan. 2023.

Além do objetivo dos trabalhos, foi possível encontrar o contexto do desenvolvimento de cada pesquisa, conforme QUADRO 10.

QUADRO 10- DESENVOLVIMENTO DAS PESQUISAS

Contexto das Pesquisas	Trabalhos	Metodologia/Desenvolvimento das Pesquisas
Contexto 1 – Processo de Intervenção (formação)	T1 - Germanos (2016) T8 - Felipe (2017) T9 - Carneiro (2018) T10 - Dantas (2018) T11 - Enes (2018) T16 - Freitas (2020) T17 - Carvalho (2020).	T1 – Encontros formativos na escola com um coletivo de estudos.
		T8 – Construção de um instrumento de produção de informações por meio de “conversas maiêuticas-provocativas”.
		T9 – Treinamento realizado com seis professores que participaram de um projeto de sensibilização em habilidades sociais, aplicado por um especialista na área da educação, pós-graduando da UNB, e por uma psicóloga.
		T10 – Pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica, apoiada nos dispositivos da escuta clínica e análise das práticas profissionais com oito professores do ensino médio.
		T11 – Aplicação de questionários para 53 professores do ensino médio participantes do PNEM.
		T16 – A investigação realizou-se em duas fases: um questionário aberto, a fim traçar um panorama geral e inicial do sentir-pensar-agir deles em relação às políticas de formação continuada vivenciadas ao longo da profissão; depois, 5 encontros da pesquisa-auto(trans)formação, em cada uma das 3 escolas participantes.
		T17 – Pesquisa de cunho qualitativo, por meio do estudo de caso, em uma escola na rede estadual pública de ensino, localizada no município de Unaí-MG. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada tendo como participantes seis professores, sendo três atuantes no 9º ano do ensino fundamental e três atuantes no 1º ano do ensino médio.
Contexto 2 – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)	T2 – Tiecher (2016) T4 – Oliveira (2017) T7 – Morescho (2017) T12 – Pinto (2018) T13 – Mariano (2018)	T2 – Investigação sobre os resultados das ações da formação do PNEM paranaense a partir dos dados do SISMÉDIO.
		T4 – Entrevistas semiestruturadas para entender os sentidos e significados que os professores que participaram do PNEM atribuíram a essa formação.
		T7 – Entrevistas realizadas com 10 orientadores do PNEM para investigar suas percepções sobre o programa.

	T14 – Duarte (2018)	T12 – Pesquisa exploratória de cunho documental com análise realizada por meio plataforma do SIMEC e o <i>survey</i> .
		T13 – Pesquisa exploratória documental tendo como fonte a base de dados da plataforma do SISMÉDIO (MEC); os relatórios mensais produzidos pelos formadores regionais e; o questionário <i>survey</i> , respondido pelos sujeitos participantes da formação (cursistas, orientadores de estudos e formadores regionais).
		T14 – Acorada em um estudo de caso junto a 17 professores, apresenta as atribuições, perspectivas e limites do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.
Contexto 3 – Análise de documentos	T18 – Vital (2021)	T18 – Para a coleta de dados e o encaminhamento da investigação, foram realizadas pesquisas bibliográficas, levantamento de produções acadêmicas em bancos de teses e dissertações da capes e de universidades públicas sul-mato-grossenses – UFMS, UFGD, UEMS – e busca nos anais do GT 08 da ANPED – formação de professores. Além disso, foi realizado mapeamento de políticas educacionais de formação docente – resoluções 01/2002; 02/2015; 02/2019; 01/2020, com análise dos princípios norteadores da formação, a concepção de formação e a concepção de professor/docência, a partir da forma como indicam normativas, metas e estratégias ao processo formativo docente. Também foram efetuadas entrevistas semiestruturadas com professores e técnicos/profissionais de coordenadorias e superintendências de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (SEMED/CG) e da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).
Contexto 4 – Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)	T3 – Rocha (2016) T6 – Silva (2017)	T3 – Estudo exploratório analítico baseado nas abordagens qualitativo/quantitativo, tendo como foco a identificação e caracterização das representações mentais sobre prática pedagógica inovadora, determinação e prioridade das necessidades formativas dos professores no referido programa.
		T6 – Coleta dos dados por meio de questionários, entrevista semi-estruturada, observação participante e alguns elementos da técnica do grupo focal. Os dados foram tratados de forma qualitativa, sob a metodologia da pesquisa-ação.
Contexto 5 – Análise de microdados do censo escolar	T5 – Ghizzo (2017) T15 – Bressan (2019)	T5 – Extração dos dados quantitativos, sobretudo dos microdados dos bancos docentes e escolas do censo escolar de 2016.
		T15 – Pesquisa de abordagem dialética com dados extraídos dos microdados do censo escolar com auxílio de software estatístico <i>statistical package for the social sciences</i> (spss).
Contexto 6 – Pesquisa de	T19 – Carvalho (2021)	T19 – Estudo de caso, a partir da análise de documentos da educação da companhia de Jesus, revisão da literatura

campo e análise documental.	T20 – Camargo (2021)	e aplicação, para a produção de dados, de um questionário e uma entrevista compreensiva. Os interlocutores e o contexto do estudo envolvem seis professores e professoras que atuam no ensino médio, uma diretora pedagógica e uma coordenadora pedagógica que atuam na escola da rede jesuíta de educação na cidade de Fortaleza.
		T20 – Pesquisa narrativa realizada com nove formadores que atuam em sete CEFAPROS. [...]. Os textos de campo foram compostos por narrativas orais e escritas (digitais/audiovisuais) contempladas em entrevista narrativa, conversas, escritas autobiográficas sobre a trajetória pessoal e profissional e narrativas oficiais presentes no documento da política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso.

FONTE: Organizado pela autora (2022).

Em relação aos sete trabalhos que têm como contexto Processos de intervenção (formação), Germanos (2016) realizou encontros formativos na escola como um coletivo de estudos. Felipe (2017) construiu um instrumento de produção de informações por meio de conversas “maiêuticas-provocativas”. Um treinamento, com seis professores que participaram de um projeto de sensibilização em habilidades sociais, foi feito por Carneiro (2018). Já Dantas (2018) fez uma pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica apoiada nos dispositivos da escuta clínica e análise de práticas profissionais com oito professores do ensino médio. Enes (2018) fez a aplicação de um questionário para 53 professores do ensino médio participantes do PNEM. Freitas (2020) realizou a investigação em duas fases: primeiro um questionário aberto, a fim traçar um panorama geral e inicial do sentir-pensar-agir deles em relação às políticas de formação continuada vivenciadas ao longo da profissão; depois, 5 encontros da pesquisa-auto (trans)formação, em cada uma das três escolas participantes. Por fim, Carvalho (2020) fez uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio do estudo de caso, em uma escola na rede estadual pública de ensino, localizada no município de Unaí-MG. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada tendo como participantes seis professores, sendo três atuantes no 9º ano do ensino fundamental e três atuantes no 1º ano do ensino médio.

Os seis trabalhos, que tiveram como contexto o “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)”, foram assim desenvolvidos: Tiecher (2016) fez uma investigação sobre os resultados das ações da formação do PNEM paranaense a partir dos dados do SISMÉDIO. Oliveira (2017) procurou identificar os

elementos centrais que fundamentam a formação continuada do pacto, reconhecendo a ciência como um processo da história e da ação humana. Entrevistas foram realizadas com 10 orientadores do PNEM para investigar suas percepções sobre o programa no trabalho de Morescho (2017). Pinto (2018) realizou uma pesquisa exploratória de cunho documental, com análise realizada por meio da plataforma do SIMEC e o *survey*. Mariano (2018) fez uma pesquisa exploratória documental tendo como fonte a base de dados da plataforma do SISMÉDIO (MEC); os relatórios mensais produzidos pelos formadores regionais e; o questionário *survey*, respondido pelos sujeitos participantes da formação (cursistas, orientadores de estudos e formadores regionais). Para finalizar a temática, Duarte (2018), ancorado em um estudo de caso junto a 17 professores, apresentou as atribuições, perspectivas e limites do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

O trabalho com o contexto “Análise e compreensão da formação continuada” foi assim desenvolvido: Vital (2021) fez uma coleta de dados por meio de pesquisas bibliográficas, levantamento de produções acadêmicas em bancos de teses e dissertações da CAPES e de universidades públicas sul-mato-grossenses – UFMS, UFGD, UEMS – e busca nos anais do GT 08 da ANPED – formação de professores. Também fez um mapeamento de políticas educacionais de formação docente – resoluções 01/2002; 02/2015; 02/2019; 01/2020, com análise dos princípios norteadores da formação, a concepção de formação e a concepção de professor/docência, a partir da forma como indicam normativas, metas e estratégias ao processo formativo docente. O mesmo trabalho realizou entrevistas semiestruturadas com professores e técnicos/profissionais de coordenadorias e superintendências de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (SEMED/CG) e da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Houve dois trabalhos com o contexto “Pesquisa de campo e análise documental”. Carvalho (2021) realizou um estudo de caso, a partir da análise de documentos da educação da Companhia de Jesus, revisão da literatura e aplicação, para a produção de dados de um questionário e uma entrevista compreensiva com seis professores e professoras que atuam no ensino médio, uma diretora pedagógica e uma coordenadora pedagógica que atuam na escola da rede jesuíta de educação na cidade de Fortaleza. Já Camargo (2021) realizou uma pesquisa

narrativa com nove formadores que atuam em sete Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS). Os textos de campo foram compostos por narrativas orais e escritas (digitais/audiovisuais), contempladas em entrevista narrativa, conversas e escritas autobiográficas sobre a trajetória pessoal e profissional, além de narrativas oficiais presentes no documento da política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso.

Os trabalhos com o contexto “Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)” foram dois: Rocha (2016) identificou e caracterizou as representações mentais sobre a prática pedagógica inovadora, a determinação e prioridade das necessidades formativas dos professores do referido programa. Silva (2017) analisou o PROEMI, no contexto das políticas públicas para o ensino médio, e identificou quais práticas pedagógicas inovadoras eram desenvolvidas no ambiente escolar, verificou como elas se articulavam com a proposta curricular, se contribuíram para a melhoria dos resultados internos da escola e, por fim, construiu coletivamente um plano de ação que aprimorasse as atividades realizadas no programa, fortalecesse a articulação das mesmas, além de propor uma formação continuada para os professores que trabalham com o PROEMI.

O contexto “Condições de trabalho e valorização docente” teve dois trabalhos dos autores Ghizzo (2017) e Bressan (2019). Ghizzo (2017) extraiu os dados quantitativos dos bancos docentes e escolas do censo escolar de 2016 e Bressan (2019) fez uma pesquisa de abordagem dialética com microdados do censo escolar, extraídos por meio do software estatístico *statistical package for the social sciences* (spss).

2.4.1.3 Sobre os Resultados e Discussões das Pesquisas

Apresenta-se abaixo, no QUADRO 11, os resultados e discussões, por temática, das pesquisas selecionadas.

QUADRO 11 - RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS PESQUISAS

Temática das Pesquisas	Trabalhos	Resultados e Discussões das Pesquisas
------------------------	-----------	---------------------------------------

Temática 1 – Processo de Intervenção (formação)	T1 - Germanos (2016) T8 - Felipe (2017) T9 - Carneiro (2018) T10 - Dantas (2018) T11 - Enes (2018) T16 - Freitas (2020) T17 - Carvalho (2020).	T 1 – Os professores apresentaram transformações em suas práticas pedagógicas no tocante à organização do trabalho pedagógico.
		T8 – O processo formativo do professor e o sucesso na escolarização são inseparáveis.
		T9 – Um treinamento em habilidades sociais pode ser mais uma ferramenta disponível para auxiliar professores em seu dia a dia em sala de aula, podendo ajudá-los a dirimir conflitos no ambiente escolar.
		T10 – A manutenção do grupo em uma posição defensiva e de resistência.
		T11 – Os resultados demonstraram que a totalidade dos professores pesquisados considera a atualização/participação em formação continuada muito importante para a melhoria na prática pedagógica.
		T16 – A pesquisa-auto(trans)formação e os círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos constituem-se como uma proposta epistemológico-política de pesquisa dinâmica capaz de contribuir significativamente com as investigações na área das ciências humanas.
Temática 2 – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)	T2 – Tiecher (2016) T4 – Oliveira (2017) T7 – Morescho (2017) T12 – Pinto (2018) T13 – Mariano (2018) T14 – Duarte (2018)	T17 – Conclui-se que não é o excesso de certificados, cursos, ou outras formações que incidirá em ser um bom professor, mas, sobretudo, o contexto de como é empregado os objetivos da formação continuada.
		T2 – A formação do PNEM representou um momento de fortalecimento da relação professor-aluno, de interação dos docentes das várias áreas do conhecimento, de empoderamento dos professores em questões que dizem respeito à escola, de (re)aproximação da educação superior com a educação básica, bem como de reflexão e atualização das práticas pedagógicas e curriculares.
		T4 – Percebeu-se a formação como um meio de “atualização” profissional, a “perda de sentido do trabalho docente”, a “formação de baixo impacto”, a “ausência de formação específica para os professores de que atuam no ensino médio”, a “descontinuidade das políticas de formação” e o “reconhecimento do professor”.
		T7 – Os resultados decorrentes da análise das entrevistas indicaram que os orientadores de estudo consideram relevante a formação ofertada pelo PNEM, como um processo formativo sistematicamente organizado e de qualidade.
		T12 – Constatou-se que a formação do PNEM representou um momento de fortalecimento da relação e da interação entre os docentes de várias áreas de conhecimento, bem como um momento de reflexão e de atualização das práticas pedagógicas e curriculares. Embora o pacto signifique um avanço para a valorização do profissional de educação, existem lacunas a serem superadas, principalmente no que se refere à necessidade de ampliação dos debates que

		envolvem metodologias de ensino, identidade docente e realidade escolar, na perspectiva de encontrar medidas efetivas para a promoção da valorização do profissional da educação e do desenvolvimento do ensino médio.
		T13 – Os resultados apontaram que professores e pedagogos cursistas do PNEM apropriaram-se, numa trajetória evolutiva, de saberes epistemológicos do campo do currículo da educação básica, em específico da etapa do ensino médio, para pensar a escola pelo viés do espaço da invenção das práticas.
		T14 – Nessa perspectiva, este redesenho de formação continuada, almejada pelo Pacto, proporciona a possibilidade de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e nas diferentes disciplinas, embora difícil de alcançar.
Temática 3 – Análise e compreensão sobre a formação continuada	T18 – Vital (2021) T19 – Carvalho (2021) T20 – Camargo (2021)	T18 – O estudo mostrou que, dentro do contexto educacional, a formação de professores tem se configurado como um campo de disputa de concepções de mundo, de homem, de sociedade e, sobretudo, de educação.
		T19 – Os resultados apresentam uma caracterização de formação com pressupostos de atualização e de racionalidade técnica para atender a uma demanda de mudanças e inovações numa perspectiva performática docente.
		T20 – Revelou a fragilidade existente no âmbito das narrativas oficiais voltadas à formação continuada de professores em Mato Grosso, cuja dinâmica necessita fortalecer este movimento formativo nos campos teórico e prático.
Temática 4 – Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)	T3 – Rocha (2016) T6 – Silva (2017)	T3 – Uma prática pedagógica inovadora pode ocorrer por meio de novas aprendizagens na formação docente.
		T6 – A melhoria da qualidade da educação, de acordo com Isleb (2016), pode ser refletida nas diversas ações implementadas pela escola e que incidem no processo da formação humana, na organização do currículo e no processo de ensino aprendizagem.
Temática 5 – Condições de trabalho e valorização docente	T5 – Ghizzo (2017) T15 – Bressan (2019)	T5 – Os referidos estados têm uma grande dívida com os professores do ensino médio no que se refere à sua valorização.
		T15 – O estudo apontou problemas do ensino médio, e que eles não foram colocados no centro das discussões com a sanção da lei nº 13.415/2017. A pesquisa sugere que a qualidade social do ensino médio está condicionada à valorização do professor.

FONTE: Organizado pela autora (2022).

Com a organização das informações sobre as pesquisas selecionadas, é possível apontar os seguintes resultados referentes à Temática 1 – Processo de intervenção (formação): Germanos (2016), Felipe (2017) e Enes (2018) concluíram

que a participação em programas de formação continuada é essencial para a prática pedagógica do professor. Germanos (2016) destacou que os professores apresentaram transformações em suas práticas no tocante à organização do trabalho pedagógico. Felipe (2017) apresentou como resultado que o processo formativo do professor e o sucesso na escolarização são inseparáveis. Já o Enes (2018) expôs que a totalidade dos professores pesquisados consideram a atualização/participação em formação continuada muito importante para a prática pedagógica. Os trabalhos restantes de Carneiro (2018), Dantas (2018), Freitas (2020) e Carvalho (2020) tiveram resultados bem distintos. Segundo Carneiro (2018), um treinamento em habilidades sociais pode ser mais uma ferramenta disponível para auxiliar professores em seu dia a dia em sala de aula, podendo ajudá-los a dirimir conflitos no ambiente escolar. Já Dantas (2018) trouxe como resultado a importância do grupo em relação a uma posição defensiva e de resistência. Freitas (2020) citou que a pesquisa-auto(trans)formação e os círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos contribuem significativamente com as investigações na área de ciências humanas. Carvalho (2020) citou que não são os inúmeros cursos formativos que farão o profissional envolvido ser um bom professor. Segundo o resultado do trabalho, o que vale é o contexto de como são empregados os objetivos da formação continuada.

Os trabalhos da Temática 2 – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) trouxeram os seguintes resultados: Para Tiecher (2016), a formação do PNEM representou um momento de fortalecimento da relação professor-aluno, de interação dos docentes das várias áreas do conhecimento, de empoderamento dos professores em questões que dizem respeito à escola, de (re)aproximação da educação superior com a educação básica, bem como de reflexão e atualização das práticas pedagógicas e curriculares. Do mesmo modo, para Pinto (2018), a formação do PNEM representou um momento de fortalecimento da relação e da interação entre os docentes de várias áreas de conhecimento, bem como um momento de reflexão e de atualização das práticas pedagógicas e curriculares. Embora o pacto signifique um avanço para a valorização do profissional de educação, existem lacunas a serem superadas, principalmente no que se refere à necessidade de ampliação dos debates que envolvem metodologias de ensino, identidade docente e

realidade escolar, na perspectiva de encontrar medidas efetivas para a promoção da valorização do profissional da educação e do desenvolvimento do ensino médio.

Duarte (2018) também mencionou a relação entre disciplinas, segundo o autor do trabalho, esse redesenho de formação continuada, almejado pelo Pacto, proporciona a possibilidade de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e nas diferentes disciplinas, embora difícil de alcançar. Oliveira (2017) destacou que a formação foi percebida como um meio de “atualização” profissional, a “perda de sentido do trabalho docente”, a “formação de baixo impacto”, a “ausência de formação específica para os professores de que atuam no ensino médio”, a “descontinuidade das políticas de formação” e o “reconhecimento do professor”. Além disso, para Mariano (2018), os resultados apontaram que professores e pedagogos cursistas do PNEM apropriaram-se, numa trajetória evolutiva, de saberes epistemológicos do campo do currículo da educação básica, em específico da etapa do ensino médio, para pensar a escola pelo viés do espaço da invenção das práticas. Já Morescho (2017) destacou que os resultados, decorrentes da análise das entrevistas, indicaram que os orientadores de estudo consideraram relevante a formação ofertada pelo PNEM, como um processo formativo sistematicamente organizado e de qualidade.

A Temática 3 – Análise e compreensão sobre a formação continuada apresentou os seguintes resultados a partir dos três trabalhos que a representam: para Vital (2021), o estudo mostrou que, dentro do contexto educacional, a formação de professores tem se configurado como um campo de disputa de concepções de mundo, de homem, de sociedade e, sobretudo, de educação. Carvalho (2021) apresentou uma caracterização de formação com pressupostos de atualização e de racionalidade técnica para atender a uma demanda de mudanças e inovações numa perspectiva performática docente. Por fim, Camargo (2021) revelou a fragilidade existente no âmbito das narrativas oficiais voltadas à formação continuada de professores em Mato Grosso, cuja dinâmica necessita fortalecer esse movimento formativo nos campos teórico e prático.

A Temática 4 – Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e a Temática 5 – Condições de trabalho e valorização docente apresentaram cada uma dois resultados. Em relação a temática do PROEMI, Rocha (2016) destacou que uma prática pedagógica inovadora pode ocorrer por meio de novas aprendizagens na

formação docente e Silva (2017) mencionou que a melhoria da qualidade da educação pode ser refletida nas diversas ações implementadas pela escola e que incidem no processo da formação humana, na organização do currículo e no processo de ensino aprendizagem. Os trabalhos que trouxeram a temática condições de trabalho e valorização docente destacaram que os referidos estados têm uma grande dívida com os professores do ensino médio, no que se refere à sua valorização (GHIZZO, 2017), e que os problemas dessa etapa educacional não foram colocados no centro das discussões com a sanção da lei nº 13.415/2017, mais conhecida como Reforma do Ensino Médio. A pesquisa sugere que a qualidade social do ensino médio está condicionada à valorização do professor (BRESSAN, 2019).

A partir do levantamento e organização dos dados desse balanço, é possível sinalizar que, a partir da Grande área de Ciências Humanas e as demais áreas da Educação, há, no contexto brasileiro, um número relevante de pesquisas com a temática da formação continuada dos professores do ensino médio. Para além disso, é muito importante apontar que apenas um dos trabalhos selecionados citou as resoluções que orientam as formações inicial e continuada, que são políticas de referência para se pensar e discutir a formação no Brasil. Estas resoluções estão em processo de disputa devido às concepções distintas que apresentam.

Compreende-se que programas de formação continuada são essenciais para que os professores tenham a possibilidade de repensar seu trabalho pedagógico e o que pode ser mudado neste percurso, principalmente em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O trabalho do professor, em especial dos professores do ensino médio, terá mudanças significativas, pois o ensino médio, na organização que temos no sistema de ensino brasileiro, se finda nesse ano, em 2023. Considerando isso e as necessidades formativas dos professores, é pertinente compreender como as secretarias têm organizado as formações de seus professores e quais programas estão disponíveis a eles.

No próximo capítulo, as bases legais sobre o processo de formação continuada dos professores no Brasil, a partir das Resoluções 2/2015 e 1/2020, são apresentadas, a fim de elencar possíveis mudanças no que se refere à organização e compreensão deste processo, tão necessário e importante para o trabalho, valorização e carreira do professor.

3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: A RESOLUÇÃO 2/2015 E A RESOLUÇÃO 1/2020

Em face das discussões que circundam o processo de formação de professores no Brasil, em especial, a partir da homologação da Resolução 2/2015¹³ e da sua substituição pela Resolução 2/2019¹⁴ e pela Resolução 1/2020¹⁵, apresenta-se, neste capítulo, algumas discussões sobre as mudanças relativas à concepção e ao próprio processo de formação continuada de professores da educação básica com base nos documentos legais que orientam a formação continuada.

Estas políticas públicas de formação de professores estabelecem objetivos, conceitos e indicam concepções que são influenciadas pelo governo de cada época. Segundo Araújo *et al.* (2020) “o termo políticas públicas designa múltiplos campos de atuação do Estado, como: políticas educacionais, econômicas, sociais, ambientais e outras. Esse termo, portanto, tem sido identificado com o Estado e suas normas, regras e marcos jurídicos” (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020, p. 2)

Diante disso, com a mudança do governo federal, no ano de 2023, as políticas de formação continuada ainda poderão sofrer alterações relativas às concepções que fundamentam o processo formativo. Por isso, o que se apresenta aqui são pontos principais de discussões realizadas até o momento sobre os documentos norteadores desta pesquisa.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

¹³ Lei que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada

¹⁴ Lei que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 07 de novembro de 2019, e sua posterior homologação, em 20 de dezembro de 2019. Este trabalho não se deterá a análise desta resolução uma vez que o objetivo é a compreensão na política educacional do processo de formação continuada dos professores da educação básica.

¹⁵ Lei que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 10 de julho de 2020, e sua posterior homologação, em 26 de outubro de 2020.

No contexto legal, a preocupação com a formação continuada dos professores no Brasil é muito recente (MELO; SANTOS, 2020), mesmo que, na história, é possível encontrar uma referência, em 1908, a José Lourenço Rodrigues, que, então inspetor geral do ensino, citou a necessidade de o Estado de São Paulo seguir um modelo de aperfeiçoamento de professores adotados em outros países (SOUZA, 1998 apud MELO; SILVA, 2020, p. 89). Para José Lourenço Rodrigues, “os professores deveriam acompanhar a evolução e aperfeiçoamento da arte de ensinar”, [...] pois, ao “entrar na vida prática, estava arriscado a cair na rotina devido à carência de instituições que pudessem ampliar seu preparo profissional” (MELO; SANTOS, 2020, p. 89).

Mesmo que essa fala tenha ocorrido no Brasil em 1908, foi apenas em 1971 que a Lei 5.692/1971 referiu-se ao aperfeiçoamento dos professores por meio de cursos (MELO; SANTOS, 2020). No Artigo 11, parágrafo 1º da Lei, é possível verificar o seguinte:

1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva. (BRASIL, 1971).

Além desta citação, o Artigo 38 destaca que “os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (BRASIL, 1971). Entretanto, há uma crítica em relação a não regulamentação de como esses “aperfeiçoamentos” devem ser realizados junto aos professores, uma vez que a legislação deixa “aberta a condição de variadas interpretações e, conseqüentemente, ações” (MELO; SANTOS, 2020, p. 91).

Na década de 1990, o Estado brasileiro consolidou suas leis e redefiniu seu papel que gerou alterações quanto à configuração de um documento legal próprio para educação nacional (MELO; SANTOS, 2020). Com isso, tem-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996, que apresenta, em seu texto, as orientações atuais sobre a educação nacional e, de

modo incisivo, faz referência à formação continuada. Em seu Título VI, Dos Profissionais da Educação, destaca que:

Art. 61 Parágrafo único - A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. (BRASIL, 1996).

A referência à formação em serviço é uma, dentre as demais menções da Lei que elucidam a preocupação com a formação continuada de professores. No Art. 62, que tem oito parágrafos, mas dois que se referem à formação continuada, é possível verificar a inclusão do papel da União, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios em viabilizar processos formativos:

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

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (NR) (BRASIL, 2009).

O texto apresenta os termos formação continuada e capacitação dos profissionais como distintos, porém não traduz as suas compreensões acerca de ambos. Já o Artigo 62-A, incluído pela Lei nº 12.796, em seu Parágrafo único, também cita a formação continuada, conforme segue:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Percebe-se a amplitude com que o artigo se refere à formação continuada. Ela poderia ocorrer tanto no espaço de trabalho como em cursos de pós-graduação. Com isso, compreende-se que, para se efetivar a formação continuada, tem-se um leque amplo de espaços, mas sem referência ao seu modo de efetivação.

Além dessa citação, o Art. 63 destaca que “os institutos superiores de educação manterão: III – programas de educação continuada para os profissionais

de educação dos diversos níveis”. Ainda, referindo-se à formação continuada, a Lei também destaca que os sistemas de ensino deverão assegurar “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, Art. 67) e “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996, Art. 87).

A partir da LDBEN 9.394/1996, as discussões sobre a formação continuada, formação em serviço, capacitação etc., ganharam mais evidência, pois a União, os Estados e os Municípios passaram a ter a responsabilidade de efetivá-los. Segundo Negoseki (2018, p. 49), esta era “uma demanda grandiosa, uma vez que implicava o atendimento de milhões de professores”. Também, a partir da promulgação da LDBEN, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a organizar e construir as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os Cursos de Graduação (ANDRADE, 2012, p. 39).

A partir destas mudanças, que institui o processo de organização do Sistema de Ensino brasileiro, programas de formação continuada foram sendo criados e, dentre eles, é possível citar os seguintes, conforme o QUADRO 12:

QUADRO 12 - PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA CRIADOS PÓS LDBEN 9.394/1996

ANO	PROGRAMA
1997	e-Proinfo
1998	Parâmetros Curriculares em Ação
1999	PROFORMAÇÃO
2000	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
2003	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE)
2007	A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) transformou-se em uma agência reguladora da formação de professores em suas diferentes etapas, sendo chamada de Nova Capes
	Universidade Aberta do Brasil foi incorporada pelo MEC e teve como objetivo de atuação a formação dos professores a distância
2008	Pró-Letramento
2009	Programa de Formação Inicial e Continuada, presencial e à distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR)
	Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI

2012	Pró-Letramento
2013	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa

FONTE: Organizado pela autora (2023).

Os programas de formação continuada, citados acima, não se tornaram políticas de Estado e, por isso, muitos deles já foram extintos ou sofreram tentativas de extinção, com cortes de bolsas e de investimento.

A partir das mudanças de governo, percebe-se que cada um dá à legislação educacional a sua aparência. Essa instabilidade e incerteza na continuidade destas propostas formativas faz com que avanços e retrocessos sejam vividos cotidianamente. Nogueira e Borges (2021, p. 189) reiteram que “em nível nacional, a formação continuada não tem sido estruturada enquanto política pública”, fato que “influencia a tomada de decisões em nível estadual e municipal, visto que estas são reflexo dos pensamentos e revés do governo” (DOURADO, 2016 apud NOGUEIRA; BORGES, 2021, p. 189). Segundo as autoras, “ações de caráter provisório e emergencial não resolverão as carências pedagógicas dos professores” (NOGUEIRA; BORGES, 2021, p. 189).

Cabe aqui uma denúncia realizada por Tirolí e Jesus (2022), na qual defendem que:

A formação de professores não pode ser condicionada ou subjugada a interesses específicos de setores da sociedade. O professor, como agente transformador da realidade posta, necessita de uma formação profundamente crítica, teórica, cultural e científica, em uma perspectiva independente, autônoma, plural e democrática. Assim, a formação de professores deve ser concebida como uma instituição da sociedade, um organismo vivo que não pode ser aparelhado, cujas diretrizes sejam fruto de um trabalho coletivo entre professores, entidades, universidades e especialistas em uma perspectiva democrática. Não pode ser imposta verticalmente, mas construída horizontalmente, orientada por uma visão complexa e abrangente da formação de professores para além de técnicas e procedimentos. (TIROLÍ; JESUS, 2022, p. 2).

Os autores citam uma condição diferenciada de formação que envolveria instituições e professores em um processo dinâmico, democrático e horizontal, pensado por quem faz e vive a educação. No contexto neoliberal em que a educação está inserida, conseguir desarticulá-la destas políticas neoliberais é um

desafio grandioso. A educação torna-se mercadoria e os interesses que se sustentam nesse processo visam o lucro e uma formação meramente instrumental.

Gatti, Barreto e André (2011) destacavam, à época, que a formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização dos professores ainda permanecem como desafios postos às políticas educacionais. Para Gatti et. al (2011), a formação não atendia ainda as necessidades de atuação dos professores e as condições de trabalho, como um todo, não eram atraentes nem recompensadoras.

Considerando o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais. (GATTI *et al.*, 2011, p. 11).

Além da necessidade de formação continuada, pensar sobre a valorização docente – com planos de cargos e salários que possibilitem aos professores um incentivo, tanto pessoal quanto profissional – é um dos aspectos que também merece atenção nessas discussões. Para as autoras, essa relação entre valorização e formação manteria no magistério bons profissionais, um dos fatores que contribuem com a qualidade da educação, aspecto citado na resolução 2/2015.

A resolução 2/2015 foi um documento de referência para pensar a formação inicial e a continuada, plano de cargos e salários dos professores e valorização. Nogueira e Borges (2021), referindo-se à resolução, destacam que, “nesta resolução, as formações iniciais e continuadas são contempladas ao mesmo tempo, evidenciando a importância de ambas e não a prevalência de uma sobre a outra” (NOGUEIRA; BORGES, 2021, p. 195).

Também, em seu processo de construção, a resolução contou com pesquisadores da área que, entre os pares e coletivamente, discutiram todos os aspectos que envolvem a formação dos professores da educação básica. Conforme já mencionado, a organização e construção de documentos legais é o reflexo do contexto político e social em que são pensados, discutidos, escritos e homologados, pois seus objetivos e concepções seguem uma lógica de governo, fato que pode trazer desafios à educação como um todo, em especial à escola e à formação dos professores, já que é comum as rupturas das políticas que estão em curso quando ocorre mudança de governo.

Exemplo disso pode ser percebido na homologação da resolução 2/2015, quando, à época, no governo de Dilma Rousseff, tinha-se, nos cargos do Conselho Nacional de Educação (CNE), professores pesquisadores da área da educação, mas que, com seu *impeachment* e sua substituição por Michel Temer em 2016, gradativamente esses nomes foram sendo substituídos e isso se aprofundou com a eleição do presidente Jair Bolsonaro no ano de 2018. Pires e Cardoso (2020) destacam que:

Desde o golpe de Estado em 2016, no Brasil, que culminou no *impeachment* da, então presidente Dilma Rousseff, partidos políticos que apoiaram o golpe passaram a ter grande participação no governo de Michel Temer. Como exemplo, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que nesse período ocupou cargos importantes no MEC, retomando fortemente projetos educacionais da época do governo Fernando Henrique Cardoso, a exemplo da reforma nas políticas educacionais de currículo ancorada na perspectiva das competências e habilidades que, em 2002, alicerçaram as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação, conforme a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de Fevereiro de 2002. (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 76).

Entre agosto de 2016 e dezembro de 2018, Michel Temer permitiu mudanças drásticas em vários aspectos da organização política do Brasil. Aguiar (2020) menciona que “novas coalizões de poder foram estabelecidas, o que permitiu interromper, suprimir e redirecionar políticas, programas, projetos e ações governamentais que estiveram em curso, desde 2002, nos governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT)” (AGUIAR, 2020, p. 619). A Emenda Constitucional 95/2016, que limita por 20 anos os gastos públicos e ficou conhecida como a PEC dos Gastos, tornou-se o símbolo dessas mudanças, pois foi a principal medida econômica de Michel Temer. Essa PEC “impacta e delimita as políticas públicas, inclusive, as políticas educacionais, sobretudo àquelas que respondem às metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024” (AGUIAR, 2020, p. 619). Ressalta-se, ainda, nesse contexto, “o avanço da perspectiva privatista na esfera pública e das lógicas neotecnicista e empresarial na gestão dos sistemas de ensino e das escolas” (AGUIAR, 2020, p. 620), o que é possível perceber na Reforma do Ensino Médio e na homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em 28 de outubro de 2018, Jair Bolsonaro vence a disputa para o Palácio do Planalto e, com a sua posse, em janeiro de 2019, verifica-se que novas políticas foram sendo constituídas no Ministério da Educação (MEC) e no Conselho Nacional

de Educação (CNE) e tiveram repercussões nos sistemas e redes de ensino do país (AGUIAR, 2020). Dentre essas políticas, é possível mencionar as resoluções de formação inicial e continuada dos professores da educação básica.

Nos anos de 2019 e 2020, o CNE foi ocupado por representantes da ala privatista da educação no Brasil, que estão presentes nas ideias, organização, conceitos e nomenclaturas utilizadas nas Diretrizes atuais. Nogueira e Borges (2021, p. 189) destacam que a “a formação inicial e continuada está em xeque desde o governo Temer, momento em que houve retrocessos em muitos aspectos” pois, segundo Oliveira *et al.* (2018, p. 69 apud NOGUEIRA; BORGES, 2021, p. 189): “[...] direitos anteriormente conquistados, principalmente no que diz respeito à formação de professores, e, em decorrência disso, os programas de formação continuada passam a não fazer sentido, sendo, dessa forma, suspensos e/ou extintos [...]”.

No governo de Jair Bolsonaro, o mesmo direcionamento foi seguido e a profissão docente permaneceu em um depauperio (NOGUEIRA; BORGES, 2021). Bazzo (2020, p. 45) também destaca a questão da formação de qualidade e da valorização dos profissionais da educação – tema presente na resolução 2/2015 – e, segundo a autora, “com a chegada das forças conservadoras também ao MEC e ao CNE, esse esforço está concretamente ameaçado, não só pelos termos da Resolução CNE/CP 02/2019 [...], mas também pela ainda mais preocupante, Resolução CNE/CP 01, de 27 de outubro de 2020 [...]” (BAZZO, 2020, p. 45).

A fim de compreender as disputas existentes no contexto da formação continuada dos profissionais da educação, apresenta-se, na seção posterior, as resoluções que conceituam e organizam a formação continuada no Brasil. Essas resoluções esboçam pensamentos e ideias sobre a escola, o professor, o estudante e a formação de modo muito distinto. A partir do que esses documentos legais apresentam e do que as entrevistas realizadas com as pedagogas e gestoras trazem sobre a temática, será possível discutir as compreensões sobre a formação continuada.

3.2 APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA LEGISLAÇÃO NACIONAL

No Brasil, a fim de cumprir a meta nº 15 do Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁶, a Resolução 2 de 2015 – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada – foi aprovada, após um processo de discussão entre pares, com entidades e pesquisadores da área da educação, sendo uma revisão das DCNs de 2002¹⁷.

A resolução, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, foi construída no governo de Dilma Rousseff, a partir de um longo processo de discussão, que vinha sendo realizado desde o ano de 2004. Sua construção se deu pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que designou Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática (BRASIL, 2015).

Teve como Presidente José Fernandes de Lima e como Relator Luiz Fernandes Dourado, além dos demais nomes, quais são: Antônio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia, José Eustáquio Romão, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Sérgio Roberto Kieling Franco. Segundo uma entrevista do professor Dourado (2019), relator das DCNs:

É importante destacar que a resolução n. 2/2015 é resultado de trabalho colaborativo de profundo engajamento do CNE, contando com a participação de vários atores coletivos governamentais e não governamentais, tais como Secretaria do MEC, Capes, Inep, profissionais da educação, entidades acadêmicas, sindicais, movimentos sociais, entre outros. E ela se estrutura como marco importante no campo, com estreita vinculação às deliberações da Conferência Nacional da Educação Básica, Conferência Nacional de Educação 2010/2014 e ao Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, especialmente às metas 15 a 18, que dizem respeito à valorização dos profissionais. Além disso, ela apresenta uma concepção de docência, dinâmicas formativas para formação inicial e

¹⁶ Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014.

¹⁷ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002.

continuada que avançam, sinalizando a perspectiva de valorização dos profissionais da educação. (DOURADO, 2019, s/p.).

No parecer da Resolução 2/2015, a Comissão responsável pela consolidação e escrita das Diretrizes destaca que o documento é oriundo de um aprofundamento de “estudos e discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas bem como sobre a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização” (BRASIL, 2015, p. 1). De acordo com Honório e colaboradores (2017), é preciso refletir sobre a complexidade do processo de ensinar, a fim de “ênfatizar a importância dos processos formativos [...] para a consolidação de uma perspectiva de formação profissional que priorize práticas docentes reflexivas e críticas” (HONÓRIO *et al.*, 2017, p. 1740).

Naquele momento, as discussões ampliaram-se no sentido de pensar a formação do professor e a sua relação com a valorização dos profissionais da educação a partir da “articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho” (BRASIL, 2015, p. 8).

Segundo o parecer, a política de formação era inadiável (BRASIL, 2015) e, em seu histórico, há a preocupação com uma formação que considerasse uma base comum nacional – conforme consta na LDBEN 9.394/1996 – definida no documento da CONAE 2010 e voltada para:

[...] a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. (BRASIL, 2015, p. 7).

Para Dourado (2015), “as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional” (p. 315). Ainda, segundo o autor, as diretrizes aprovadas enfatizam “a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras [...]” (DOURADO, 2015, p. 315-316).

A Resolução 2/2015 apresenta um conceito amplo de formação inicial e, como diferencial em sua proposta, traz aspectos referentes também à formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, fato, até então, não evidenciado em documentos anteriores. As políticas de formação continuada têm um importante papel no trabalho pedagógico dos professores e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes.

Honório e colaboradores (2017, p. 1750) destacam que “a educação continuada tem sido institucionalizada em conformidade com concepções que acenam o momento político da época em que esse processo se desenvolve”. Ainda, segundo os autores, a formação continuada “significa o processo dinâmico, por meio do qual, os professores [...] através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas vão adequando sua formação às exigências do ato de ensinar, buscando ensinar (HONÓRIO *et al.*, 2017, p. 1750).

Portanto, a formação continuada tem a capacidade de propiciar o repensar do trabalho docente, aprofundando conhecimentos adquiridos na formação inicial e ampliando as possibilidades de produção de novos conhecimentos. Conforme já mencionado, a formação dos professores do magistério da educação básica tem se constituído em um campo de disputas (DOURADO, 2016), que será possível verificar a seguir.

3.2.1 A Resolução 2/2015 e o processo de Formação Continuada dos Professores

A Resolução 2/2015 inicia com o *Capítulo I – Das Disposições Gerais*. Nesse item, em seu Artigo 1º, tem-se referência à formação continuada¹⁸ em três parágrafos, sendo que o primeiro faz menção à LDBEN no Artigo 62, no qual destaca que deve haver uma articulação entre os estabelecimentos de ensino e as instituições formadoras para que se viabilize a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Posteriormente sinaliza que as formações inicial e continuada devem atender às políticas públicas de educação. Com isso, percebe-se que o documento faz referência tanto à formação inicial quanto à continuada e afirma que deve haver uma articulação nesse processo de formação entre

¹⁸ O presente trabalho visa estudar, de modo mais aprofundado, o processo de formação continuada dos profissionais do magistério que compõe a Educação Básica. Por este motivo, deter-se-á apenas a elucidar e discutir o que as políticas sinalizam a respeito da formação continuada.

instituições formadoras e os sistemas de ensino. As instituições de ensino superior também são responsáveis pela formação continuada, articulando-a com a educação básica.

O Artigo 3º da Resolução destaca que a formação inicial e a formação continuada destinam-se [...] “respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas e modalidades” (BRASIL, 2015, p. 3). A concepção ampla e contextualizada de “educação e educação escolar visa assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição” (BRASIL, 2015, p. 3).

No parágrafo 3º, do Artigo 3º, tem-se que a formação docente inicial e continuada para a educação básica se constitui em processo “dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional” (BRASIL, 2015, p. 4). Para isso, deve ser assumida “em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas” (BRASIL, 2015, p. 4). Este Artigo evidencia duas questões essenciais na formação continuada, valorização profissional e qualidade da educação. Tais aspectos são a base de um processo formativo envolvendo professores e estudantes.

Uma questão que entra em pauta quando discute-se a formação continuada, é o interesse e envolvimento dos professores. O que faz com que eles se sintam motivados a formar-se continuamente? Esse questionamento e suas reflexões são tão importantes quanto à garantia de um processo formativo. Por ser um processo complexo, verifica-se que há, nele, muitas questões que precisam ser descobertas, a fim de que as formações sejam de interesse dos professores da educação básica.

Onze princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica são localizados no parágrafo 5º, do Artigo 3º, da Resolução. Os incisos VIII e IX destacam a formação continuada, conforme segue:

- [...] VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação.

Apesar da prerrogativa da equidade no processo formativo, sabe-se que tal objetivo é desafiador, uma vez que as diferenças sociais, entre regiões e até entre escolas de uma mesma cidade, por exemplo, são imensas. A escola é feita de professores e estudantes, cada um com suas experiências e peculiaridades, sendo assim, como garantir que essa equidade, na formação inicial e continuada, aconteça e contribua para amenizar as desigualdades? Também, como articular formação inicial e continuada, se os programas que têm esse objetivo não são direcionados a todos os acadêmicos e escolas?

Tal problemática torna-se visível quando se observa o modo de funcionamento do estágio curricular supervisionado em alguns cursos de licenciatura. O estágio que deveria, além do foco formativo inicial, ter um elemento de formação continuada, não tem dado conta de atingir tal objetivo, em especial, por ser rápido e não possibilitar ao professor que está na escola, como professor supervisor, um melhor acompanhamento do acadêmico em formação. Do mesmo modo, o professor da educação superior, orientador do estágio, não consegue, na grande maioria das vezes, ter uma relação mais próxima com as escolas, articulando formação inicial e continuada.

Sobre a compreensão da formação continuada referida, o princípio X da DCN destaca que a formação continuada deve ser um “componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica” [...] (BRASIL, 2015, p. 4). Com isso, “estes princípios buscam diminuir as desigualdades, considerando a indissociabilidade entre formação do professor e formação do aluno e que a continuidade de uma formação profissional, orientada por diferentes saberes e experiências é fundamental” (OLIVEIRA, 2022, p. 48). A realidade da escola, com o seu cotidiano, o contexto de trabalho dos professores e seu projeto político pedagógico, precisa ser considerada, pois apresenta elementos essenciais que merecem atenção ao se pensar e construir um processo formativo. Retomando Honório e colaboradores (2017) cabe destacar que é necessário refletir sobre a complexidade do processo de ensinar, a fim de “ênfatizar a importância dos processos formativos [...] para a consolidação de uma perspectiva de formação profissional que priorize práticas docentes reflexivas e críticas” (HONÓRIO *et al.*, 2017, p. 1740).

Como fator de equidade educacional e formativa, no parágrafo 7º, há menção sobre os cursos de formação inicial e continuada para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola. Segundo o documento, essas formações devem considerar “as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (BRASIL, 2015, p. 5).

A educação escolar do campo e a educação escolar quilombola, nos termos da resolução, “deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade” (BRASIL, 2015, p. 5). Sendo assim, essas modalidades de ensino se organizariam de modo distinto, correspondendo aos documentos normativos que as regem.

O Artigo 4º cita as instituições de educação superior que ministram programas e cursos de formação inicial e continuada aos professores. Destaca a “articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida” (BRASIL, 2015, p. 5).

Consta no parágrafo único do artigo que as instituições que desenvolverem atividades de formação continuada precisarão contemplar “a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida” (BRASIL, 2015, p. 5). Importante destacar que este processo deve sempre ser articulado com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

O modo com que a formação continuada é apresentada no Capítulo I tem como destaque as experiências dos professores, a realidade das escolas e suas propostas pedagógicas. Menciona também o papel e a articulação entre instituições de ensino superior e as escolas de educação básica. Sendo assim, efetivar e fazer com que os professores tenham acesso a processos formativos, construídos a partir de parcerias entre Secretarias de Educação e universidades, seria um meio de levá-los a pensar sobre as condições materiais de trabalho, a relação teoria e prática e, também, a qualidade da educação.

No Capítulo II – *Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica: Base Comum Nacional* –, apenas o Artigo 6º faz referência à oferta, desenvolvimento e à avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada. Destaca que “devem observar o estabelecido em legislação e

nas regulamentações em vigor, assegurando carga horária e instituindo efetivo processo de organização” (BRASIL, 2015, p. 6).

O Capítulo III – *Do (a) egresso (a) da formação inicial e continuada* – é composto por dois artigos, o 7º e o 8º. Em seu Artigo 7º, faz referência ao repertório de informações e habilidades que o egresso da formação inicial e continuada deverá possuir. Dentre elas, destacam-se:

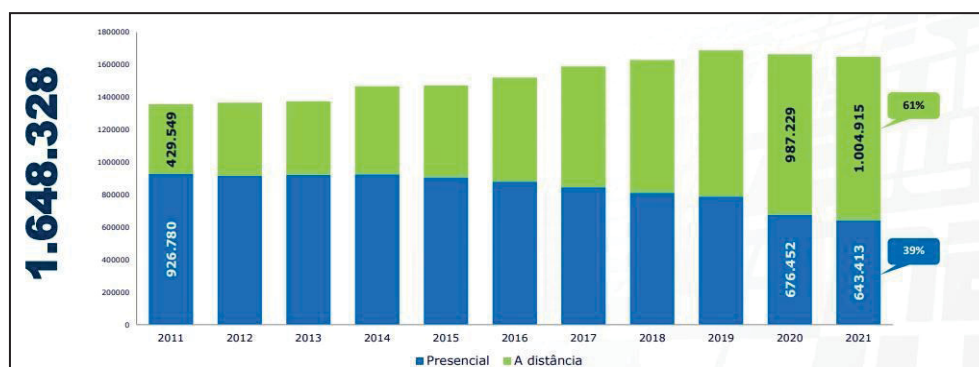
[...] pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

- I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;
- III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

A resolução preconiza que, após vivenciar possibilidades formativas, os professores da educação básica deverão apresentar um conjunto de conhecimentos importantes e necessários para o trabalho pedagógico. Esses conhecimentos teóricos e práticos têm a capacidade de fazer com que os professores percebam a pesquisa, a experiência na atuação profissional e o conhecimento da organização do espaço educativo como meios plurais de formação.

Esse repertório de conhecimentos necessários ao trabalho do professor, muitas vezes, é negligenciado, já que as formações iniciais cada vez mais aligeiradas (cursos à distância em menor tempo ou segunda licenciatura) não conseguem, considerando a carga horária reduzida, possibilitar um processo formativo consistente, com bases teóricas das mais diversas disciplinas e áreas que são fundantes da formação dos professores. Conforme o Censo da Educação Superior (2021), a maioria das matrículas nos cursos de licenciaturas, cerca de 61%, se dá nos cursos à distância e 64,4% em IES privadas (BRASIL, 2021). Isso demonstra também que a Diretriz, ao abordar o papel da relação entre formação inicial e continuada, não considerava esses dados tão impactantes, uma vez que a formação até então se dava, na sua maioria, de modo presencial, conforme o gráfico a seguir:

GRÁFICO 3 - NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA, POR MODALIDADE DE ENSINO, BRASIL - 2011-2021



Fonte: Censo da Educação Superior (2021).

O GRÁFICO 3 demonstra um novo momento histórico na formação dos professores do Brasil, pois, atualmente, a grande maioria, forma-se a distância e em instituições particulares. Não cabe a este trabalho fazer uma análise sobre esse dado, entretanto, quando a resolução traz a relação da formação inicial e continuada entre universidades e escolas, cabe a reflexão sobre quais universidades que se envolveriam com esse processo, uma vez que a formação tem se dado à distância em instituições que, geralmente, não tem estrutura e nem conseguem fazer tal articulação.

O *Capítulo VI – Da formação continuada dos profissionais do magistério*¹⁹ – tem dois Artigos, o Art.16, com parágrafo único e quatro incisos, e o Art.17, com dois parágrafos e sete incisos. Esse é o principal capítulo da resolução, pois ele é direcionado, exclusivamente, para se pensar a **formação continuada dos professores**. O Artigo 16 compreende a formação continuada como:

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p.13).

A compreensão que se apresenta sobre a formação continuada é ampla e evidencia que os espaços formativos são muitos e diversos. Entende-se que

¹⁹ Não há menção aos *Capítulos IV (Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em nível Superior)* e *V (Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo)*, pois eles não citam aspectos referentes à formação continuada, interesse desta pesquisa.

formação continuada não é apenas o curso com um período de tempo maior, com espaço delimitado e sujeitos formados para isso.

A formação continuada se dá em espaços em que há discussão e diálogo sobre a escola e quem faz a escola. Aprofundamento teórico e relação teoria e prática são os principais meios de possibilitar aos professores embasamento para respaldar o trabalho junto aos estudantes. É claro que incentivos e investimentos do Estado em processos formativos viabilizam formações mais estruturadas que passam a ter uma capilaridade maior junto aos professores. Porém, compreender a formação continuada como aquela que pode se dar na escola, entre os professores, também é essencial. Esse tipo de formação pode ser viabilizado pela equipe gestora e pedagógica, pois é essa equipe que percebe as demandas formativas que os professores da instituição têm.

Adiante, no parágrafo único, tem-se que “a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2015, p. 14), que deve considerar:

- I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015, p. 14).

Sendo assim, a formação continuada citada apresenta ações que tem como objetivo uma formação continuada ampla, com possibilidades formativas diversas entre instituições de ensino superior e a escola. Considera também o papel do professor e um espaço-tempo que lhe permita pensar sobre o seu trabalho pedagógico. Segundo Tiroli e Jesus (2022), o Art. 16 apresenta uma concepção de formação continuada abrangente, “para além de cursos institucionais, considera atividades de extensão, reuniões pedagógicas, grupos de estudos, programas e ações que ultrapassem os limites da formação inicial com o propósito de prover a reflexão sobre a prática e o aprimoramento técnico, político e pedagógico do professor” (TIROLI; JESUS, 2022, p. 10).

A universidade, espaço de ensino, pesquisa e extensão, deve ser também o espaço da articulação teoria e prática e das discussões sobre ambas. É preciso construir, junto aos professores, a compreensão de que teoria e prática são dois componentes do mesmo processo e que se relacionam com o ensino e a aprendizagem e, também, com a cultura da escola. A fala de que a universidade seria o espaço das discussões apenas teóricas e a escola o lugar da prática precisa ser desconstruída para que se perceba o processo formativo em ambas.

No Artigo 17 da resolução, consta que “a formação continuada [...] deve se dar pela oferta de atividades formativas diversificadas”, quais sejam: “cursos de atualização e extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado” (BRASIL, 2015, p. 14) que possibilitem “novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades” (BRASIL, 2015, p. 14).

Ao referir-se às ofertas formativas diversas, evidencia-se que a materialidade político-social orienta esse processo formativo e a relação que se estabelece entre instituições de ensino superior e escolas. As políticas construídas pelos governos e os órgãos responsáveis sinalizam quais e que tipo de formação os professores terão acesso. Isso pode ser visto, por exemplo, no QUADRO 12 deste trabalho, em que as políticas de formação têm um início e são extintas de acordo com os interesses e com a importância que cada governo dá à educação e ao processo formativo, tanto dos professores quanto dos estudantes. Segundo Tirolí e Jesus (2022):

As políticas públicas que norteiam a formação de professores são constantemente modificadas, isso porque consiste em um campo de disputa política e embate teórico-pedagógico-conceitual, cabendo ao pesquisador assumir uma postura crítica e autônoma para desvelar as tentativas constantes de instrumentalizar a formação de professores para finalidades específicas: quer seja para atendimento das pretensões do Estado, quer seja para viabilizar os interesses do mercado. (TIROLÍ; JESUS, 2022, p. 2).

Diante disso, a formação continuada dos professores é um instrumento poderoso e muito bem utilizado pelo Estado para efetivar suas propostas formativas. É um campo que envolve investimentos expressivos e interesses diversos, desde a produção de materiais didáticos, até a compra de bens duráveis.

De outro lado, deveria a formação continuada fazer com que os professores repensassem o trabalho pedagógico, aprofundassem conhecimentos adquiridos na formação inicial e ampliassem as possibilidades de produção de novos conhecimentos. Assim, “o professor necessita de uma formação profundamente crítica, teórica, cultural e científica, em uma perspectiva independente, autônoma, plural e democrática” (TIROLI; JESUS, 2022, p. 2).

A resolução considera que o espaço de trabalho do professor e suas demandas são fundamentais no processo de formação. Diante disso, em consonância com a legislação, define-se que a formação continuada deve envolver:

- I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II - atividades e/ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III - atividades e/ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;
- V - cursos de especialização *latu sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
- VI - cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;
- VII - cursos ou programas de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes. (BRASIL, 2015, p. 14).

Essas propostas formativas, desde cursos de curta duração, realizados no próprio contexto de trabalho do professor, até níveis mais aprofundados de cursos, como de pós-graduação *stricto sensu*, são oportunidades de estudo, aprofundamento teórico e ampliação de conhecimento para os professores. Infelizmente, cursos de mestrado e doutorado são, ainda, no Brasil, restritos a um seleto grupo de professores/estudantes, tanto pelo número de vagas quanto pelas condições (licença para estudo, liberação para a realização de disciplinas e da própria pesquisa) para que possam ser frequentados. Sem contar que, em muitos

casos, desconsidera-se a realidade material de trabalho do professor que, muitas vezes, trabalha em várias escolas e não tem liberação para estudar.

No Capítulo VII – *Dos Profissionais do Magistério e sua valorização*, Artigo 18, parágrafo 3º, tem-se que “a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada” (BRASIL, 2015, p. 15). Para isso, o artigo cita planos de carreira e salário, dedicação exclusiva ou tempo integral, realizado em um único estabelecimento de ensino, e 1/3 da carga horária destinada a outras atividades pedagógicas²⁰ (BRASIL, 2015, p. 15).

No estado do Paraná, os professores têm vivido recorrentes mudanças relativas à hora atividade e à grade curricular (diminuição de números de aulas) e, como consequência, há a necessidade de suprir a carga horária da sua disciplina em várias escolas. Essas situações resultam em más condições de trabalho, favorecendo o adoecimento dos professores. Além disso, a ausência de concursos, para contratação de professores do quadro permanente, na maioria das vezes, faz com que a educação seja um campo destinado àqueles que não têm outra opção de trabalho. A falta de estabilidade na carreira (ausência de planos de cargos e salários, o estresse no manejo de sala de aula e as condições precárias de muitas escolas), faz com que esses professores temporários, assim que possível, busquem outras áreas de atuação.

Nessa mesma direção, o Artigo 19 apresenta o tema da valorização dos profissionais do magistério público para discussão. Os planos de carreira e remuneração dos sistemas de ensino devem garantir questões como: “formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, [...] progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares” (BRASIL, 2015, p. 15)²¹. A valorização dos professores é uma pauta

²⁰ Quais são: I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas; II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa; III - orientação e acompanhamento de estudantes; IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas; V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares; VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola; VII - atividades de desenvolvimento profissional; VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional (BRASIL, 2015, p. 15).

²¹ I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa; II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional,

presente no Brasil há muito tempo, porque as políticas públicas definidas são constantemente modificadas, tornando-se um desafio para estados e municípios. Evidencia-se, por exemplo, que, nos últimos dez anos, os professores do estado do Paraná tiveram uma perda salarial gigantesca, sem contar que o avanço na carreira não se dá mais de modo automático, sendo necessário que um decreto governamental sinalize sua possibilidade.

Essas condições e características da formação continuada, mesmo que efetivadas, nem sempre garantem que todos os professores tenham acesso aos processos formativos. Fato que gera discussões e embates, já que se parte da premissa de que basta oferecer cursos de formação continuada para que os professores os realizem e tenham mudanças no seu trabalho pedagógico.

Percebe-se, cotidianamente, muitos professores, que já atingiram os níveis mais elevados de seus planos de cargos e salários, não têm mais interesse no que é proposto em nível de formação. Sendo assim, o que significa, então, para o professor, a formação continuada? Por que alguns professores optam por estudar, ampliar seu repertório, a fim de mudar e adaptar o seu trabalho pedagógico às mudanças da sociedade e dos estudantes, e outros não? Questionamentos e reflexões como essas são necessárias para que se tente compreender os desafios que ainda estão presentes na formação de professores no Brasil.

A Resolução 2/2015 estabeleceu, na política educacional brasileira, um grande e importante avanço, em especial, por apresentar questões pertinentes à valorização do professor da educação básica e à sua formação inicial e continuada. É possível sinalizar, com a leitura do documento, que o processo de formação pensado à época foi inovador, uma vez que a resolução 2/2015 atendia aos anseios da comunidade, por ter sido amplamente discutida, apresentando uma visão muito

vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação; III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação lato sensu, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado; IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso; V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade; VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação; VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2015, p. 15-16).

mais abrangente da questão formativa (DOURADO, 2015), tanto inicial quanto continuada. Como, também, trouxe para discussão as condições de trabalho e a valorização do professor.

3.3 RESOLUÇÃO 1/2020: FORMAÇÃO CONTINUADA E BNC DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Após a homologação da BNCC, em 22 de dezembro de 2017, divergências políticas, em especial em relação às Instituições públicas de Ensino Superior, que foram, em sua grande maioria contrárias à BNCC, foram evidenciadas. Oliveira (2022) destaca que:

Desde o princípio, em sua primeira publicação, a BNCC foi alvo de inúmeras críticas, pois seus conteúdos e padrões de qualidade estão sendo ditados de acordo com as novas necessidades do modo de produção capitalista. A sua forma de construção intensifica ainda mais as preocupações e críticas, pois desconsidera as contribuições e produções teóricas e científicas de estudiosos da área da educação, bem como o posicionamento contra a sua implementação e pedidos de revisão de associações representativas, em especial da Associação Nacional pela Formação de Profissionais em Educação (ANFOPE). (OLIVEIRA, 2022, p. 14).

Além da crítica que se fez sobre a nova organização curricular da Educação Básica, percebia-se à época que a formação de professores (inicial e continuada) também sofreria suas influências. A BNCC destacava, logo que homologada, a intencionalidade de revisão do tipo de formação inicial e continuada de professores que vinha sendo realizada até então. Segundo o documento:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2017).

Prevvia-se a necessidade de alinhar a formação dos profissionais do magistério à BNCC, pois assim a sua implementação seria mais efetiva. Percebe-se então que as homologações da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017, instauraram, no Brasil, o que alguns pesquisadores dizem ser uma

reforma educacional, por terem sido vinculadas ao novo documento da formação de professores.

Segundo Aguiar e Dourado (2019), a partir dessa reforma, “a formação de professores sobressai especialmente, por ser estratégica para concretizar a reforma da educação básica em curso, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado (AGUIAR e DOURADO, 2019, p. 35).

Todas essas reformas alteraram o processo de formação dos professores e dos estudantes, além das significativas mudanças perceptíveis na organização do espaço escolar. A reforma do ensino médio mexeu substancialmente com a estrutura organizacional das escolas, desde a formação dos professores, às mudanças curriculares e às questões de organização de espaço-tempo e material.

Costa *et al.* (2021) destacam que “a ideia de ‘padronização curricular’ materializada na Educação Básica por meio da BNCC repercute diretamente na formação de professores”. Segundo as autoras, “o objetivo é articular a formação docente aos preceitos da BNCC. Desse modo, a formação de professores passa a ser orientada pela concepção de educação presente nas políticas implementadas na Educação Básica” (COSTA *et al.*, 2021, p. 9). Soares *et al.* (2022, p. 04) mencionam que “as resoluções em vigor, servem para atender às “novas” demandas trazidas pela BNCC e como a mesma, tais documentos constituem-se em torno de competências a serem aprendidas e ensinadas”.

Diante disso, devido às mudanças na conjuntura político-social do país, no mês de novembro de 2019, uma nova resolução foi apresentada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação composto por: Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Mozart Neves Ramos (Relator), Alessio Costa Lima, Antônio de Araújo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes (membros)²² (BRASIL, 2020).

²² Segundo Evangelista, Fiera e Tilton (2019 apud OLIVEIRA, 2022, p. 52), Maria Helena Guimarães de Castro, Antônio Carbonari Netto e Luiz Roberto Liza Curi são os três sujeitos aparentemente de maior influência desta rede, pois têm ligações com um grande número de organizações e instituições nacionais e internacionais, majoritariamente de caráter privado, que atuam dentro da sociedade civil: “Maria Helena Guimarães de Castro é a presidente da Comissão e sua rede de relações é vasta. [...] Sua participação no CNE começou no Governo Dilma, se estendendo até o momento. Destaque-se que é fundador e presidente de uma das principais empresas de ensino de capital aberto, a Anhanguera Educacional S.A. Fecha sua trajetória a sua presença no Conselho Estadual de Educação de São

A nova Resolução foi construída com poucas discussões e com apenas uma audiência pública, o que possibilitou a sua aprovação em menos de 30 dias pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo Costa et. al. (2021, p. 6), grupos empresariais assumiram o MEC e o CNE e, além de “postergarem a implementação da Resolução CNE/CP 2/2015, rapidamente elaboraram uma nova Resolução, [...] agilizaram as novas versões da BNCC e da BNC-Formação, com a flexibilização da formação de acordo com interesses do capital” (COSTA et al. 2021, p. 6).

Para nortear os cursos de formação, a nova Resolução tinha como base três competências: *o conhecimento, a prática e o engajamento profissional*. A concepção de docência e a compreensão sobre formação sofreram um reducionismo, pois foram restringidas às habilidades e competências da BNCC sem considerar as interposições das entidades docentes e de pesquisa do país. Diante disso, ao vincular a Base à formação de professores, tem-se em vista um novo projeto formativo de sociedade (DOURADO, 2019; ANFOPE; ANPED). A formação continuada, nessa nova resolução, apresenta-se “com ênfase na ideia de competências que serão exigidas dos professores para responderem às demandas e novas aprendizagens essenciais previstas nos documentos oficiais para serem garantidas aos alunos” (SOARES et al., 2022, p. 04).

Considerando essas questões sobre o novo documento norteador do processo de formação inicial e continuada, Freitas (2021) destaca que ocorreu um movimento de resistência em várias Universidades do Brasil. Segundo a pesquisadora:

Paulo; Luiz Roberto Liza Curi, atual presidente do Conselho Nacional de Educação, além dos vínculos com o aparelho de Estado, está ligado a quatro instituições ensino superior privado: Grupo Sistema Educacional Brasileiro (SEB), Unieuro (Grupo Ceuma); Faculdade UNYLEYA (oferece formação apenas na modalidade EaD), holding da qual é sócio-proprietário, e Estácio de Sá, da qual foi fundador, estando ela na categoria de empresa educacional de capital aberto. Além disso, tem vínculos com o Instituto Tim de Educação, com a Pearson Sistemas do Brasil, com a OEA e o Mercado Comum do Sul (Mercosul), na área da avaliação de educação superior. Atua ou atuou no MEC, no INEP, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo o único dos três que passou por todos os governos do período. Em junho de 2016, durante o governo Dilma, foi responsável pela implementação do Centro Nacional de Pesquisa em Energia e Materiais (CNPEM), uma Organização Social supervisionada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (BRASIL, 2016). Precisamente esta OS é uma das cotadas para administrar instituições federais de ensino superior caso seja aprovado o Future-se”. (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 14/11/2019). Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/> Acesso em: 22 maio 2022. Apesar de o artigo tratar sobre a Resolução n. 1/2019, os membros mencionados fazem parte de ambas as comissões.

O posicionamento firme de inúmeras IES, que em suas faculdades de educação e colegiados de curso vêm mobilizando coletivamente estudantes e professores e seus núcleos docentes estruturantes, contribui para fortalecer e organizar a comunidade universitária para a construção de 16 propostas em contraposição às resoluções do CNE que, como vimos analisando desde 2019 neste blog, pretendem desconstruir os cursos de licenciaturas, minar a produção científica e acadêmica das faculdades de educação no campo da educação e das teorias pedagógicas, rebaixar a formação teórica e prática e submeter o trabalho docente à lógica tecnicista e pragmática da BNCC e, portanto, comprometendo a formação integral da infância e da juventude na educação básica. (FREITAS, 2021).²³

Conforme sinalizado por Freitas (2021), a perspectiva da articulação teoria e prática está secundarizada, pois o documento tem a prática como centralidade na formação de professores. O resultado disso é uma formação precarizada, mercantilizada e aligeirada, na modalidade de educação a distância (EAD) que, muitas vezes, não atende a critérios básicos de qualidade (DOURADO, 2019)²⁴.

Em 10 de outubro de 2019, entidades lançaram uma nota intitulada *Contra a descaracterização da formação de professores - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 2 /2015*. O documento manifesta-se contra a reformulação da Resolução 2/2015, elaborada pela Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores do Conselho Nacional de Educação. Para as entidades, as mudanças propostas são danosas à qualidade da educação brasileira, além de apresentarem proposições que:

[...] destroem as políticas já instituídas, desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. (ANPED, 2019²⁵).

²³ Texto completo disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/07/23/universidades-decidem-pela-nao-adesao-ao-edital-no-35-do-mec-e-sbpc-cograd-e-andifes-se-manifestam-ao-mec-e-ao-cne/>. Acesso em: 22 maio 2022.

²⁴ Luiz Dourado (UFG) fala sobre as propostas de alterações nas Diretrizes 02/2015 para Formação de Professores, conjuntura atual e importância da defesa do PNE. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/entrevista-com-luiz-dourado-ufg-sobre-propostas-de-alteracoes-nas-diretrizes-022015-para>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

²⁵ Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf>. Acesso em: 21 maio 2022.

Os pesquisadores também repudiam a proposta de institucionalizar os institutos superiores de educação e o caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho). Discorrem que o CNE desconsidera que muitas Instituições de Ensino Superior já aprovaram seus projetos institucionais de formação (Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógicos de Curso (PPCs) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)).

A nota escrita também enfatiza que os projetos já aprovados consideram a superação da “fragmentação da formação por meio de sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria e prática, trabalho coletivo, compromisso social e valorização do profissional da educação, gestão democrática, dentre outros” (ANPED, 2019²⁶). Destaca ainda a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compromisso da universidade com a sociedade. Sendo assim, os pesquisadores reafirmam a posição de defesa da Resolução CNE nº 02/2015.

Essa defesa parte da premissa de fortalecimento de uma concepção de “formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho”, além de representar “uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação” (ANPED, 2019²⁷).

O documento, escrito em um coletivo de entidades nacionais²⁸, expressa o repúdio de pesquisadores e professores que compreendem os desafios da

²⁶ Disponível em:

<https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf>. Acesso em 21 maio 2022.

²⁷ Disponível em:

<https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf>. Acesso em 21 maio 2022.

²⁸ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) Associação Brasileira de Currículo (ABdC) Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) Associação Nacional de História (ANPUH) Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) Central Única dos Trabalhadores (CUT) Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino (PROIFES) Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR (FORPARFOR) Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e do Residência Pedagógica (FORPIBID-RP) Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) Sociedade Brasileira de Ensino de

educação e suas necessidades, especialmente, em relação à formação inicial e continuada. Percebe-se, na Resolução 1/2019, a ruptura com o que já vinha acontecendo em relação à efetivação da Resolução 2/2015 e, segundo Nogueira e Borges (2021, p. 199), as principais críticas:

[...] concentram-se na desconsideração das políticas já instituídas e da produção e o pensamento educacional brasileiro inovador que supera a pedagogia das competências, a descaracterização dos núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura, ferem a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. (2021, p. 199, grifos das autoras).

Para Evangelista e colaboradores (2019), quatro sentidos emergem como fundamentais no que se refere aos motivos pelos quais este novo projeto de resolução foi aprovado no CNE, são eles:

1) elas são importantes para a formação da mentalidade do professor por meio de conteúdos, métodos de ensino e material didático em sentido amplo, incluídos aqueles destinados à modalidade EaD; 2) elas são importantes por materializarem a reforma curricular da Educação Básica (BNCC) nas licenciaturas, retornando ao chão da escola mediante o trabalho docente; 3) elas são importantes por constituírem – no nível superior e no básico – um vastíssimo mercado, cativo, de produtos educativos que vão de material didático à bolsa de estudos; 4) os três sentidos anteriores articulam-se organicamente ao quarto: elas são importantes porque concretizam na formação e no trabalho docente nervos centrais – ao lado de outros – para a formação da classe trabalhadora no Brasil. (EVANGELISTA *et al.*, 2019).

Evangelista *et al.* (2019) apontam que a síntese preliminar do documento indica que a “hegemonia burguesa lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico” (2019, s/p).

Na mesma direção, em seminário realizado em dezembro de 2019, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Dourado (2019) destacou pontos “delicados” no novo documento (Resolução 2/2019). Inicialmente, o pesquisador fez menção sobre as disputas que se instauram nesse projeto de formação e como

algumas entidades, entre elas, o “Todos Pela Educação”²⁹ e o “Movimento Pela Base”,³⁰ pensam a formação de professores. Pires e Cardoso (2020, p. 77) mencionam que:

[...] quase 100% dos membros dessa comissão bicameral têm vínculo com a esfera privada de educação e setores e movimentos empresariais, como o Todos pela Educação e Todos pela Base, tendo apenas dois integrantes vinculados à rede pública de ensino. Entre as instituições, estão as de Ensino Superior privado, empresas educacionais de capital aberto, o Sistema S, organizações do mercado de material didático e tecnologias, e, além dessas, há também ligação de tais membros com organizações multilaterais, como a OCDE e a Unesco. (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 77).

Diante disso, para Dourado (2019), a concepção de docência está em “jogo” entre as resoluções, pois, de acordo com o novo documento, a docência é vista como instrumental e meramente pragmática. Dentre as principais questões elucidadas por Dourado – que foi o relator da Resolução 2/2015 – está o direcionamento que a BNCC deu para este documento, uma vez que ele responde inteiramente à Base. Como exemplo, percebe-se uma retomada em relação às competências e habilidades, além do conceito de formação como prática, ou seja, deixa-se de ter uma política de formação de professores e relaciona essa formação a competências e habilidades muito pontuais e objetivas, conforme constam ao fim do documento.

No documento, as competências profissionais docentes são compostas por três dimensões fundamentais, a saber: *conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional*. Cada uma dessas dimensões apresenta quatro competências específicas e suas respectivas habilidades vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento dos profissionais da

²⁹ O movimento se intitula como: “Somos uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado”. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 22 maio 2022.

³⁰ O movimento se intitula como: “Somos uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”. Disponível em: < <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 22 maio 2022.

BNC-Formação (FREITAS, 2019)³¹. O modelo de formação presente na resolução atual rompe com o modelo de formação presente na Resolução 2/2015 (NOGUEIRA; BORGES, 2021). Essa situação é expressa pelo modo com que o documento foi escrito e por quem ele foi escrito. Percebe-se, assim, que as instituições formadoras terão um caminho arduo, com muita resistência na defesa de uma formação que contemple os aspectos citados na Resolução 2/2015 (DOURADO, 2019).

As proposições da Resolução 1/2020 são visíveis na realidade do magistério paranaense, uma vez que as formações continuadas propostas já estão sendo efetivadas junto aos professores com cursos de 40 horas, *on-line*, ministrado pelos próprios pares e com proposições pragmáticas e técnicas. Diante disso, torna-se fundamental conhecer e discutir a Resolução 1/2020, que será apresentada na próxima subseção.

3.3.1 A formação continuada de professores em pauta: competências, habilidades e pragmatismo

A partir da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), do Plano Nacional de Educação (PNE), metas 15 e 16³², e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e, também, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). As diretrizes têm como referência a implantação da BNCC, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da

³¹ Texto oriundo do blog *Formação de Professores*, da Professora Helena Costa Lopes de Freitas. Disponível em: < <https://formacaoprofessor.com/2019/11/27/cne-usa-referenciais-docentes-da-australia-para-bnc-da-formacao/>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

³² META 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. META 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Disponível em: < <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 02 mar. 2022

BNC da Formação, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

As Diretrizes atuais têm cinco capítulos, com 16 artigos, cada qual abordando um tema em específico: do objeto da resolução, da política de formação continuada de professores, dos cursos e programas para a formação continuada de professores, da formação ao longo da vida e disposições finais. Além disso, têm, em seu anexo, um quadro com competências gerais e competências específicas a serem desenvolvidas pelos professores.

De acordo com Tirolí e Jesus (2022, p. 9), o modelo de competências “reduz o processo educacional a uma perspectiva economicista vinculada à concepção de produtividade e eficiência, atribuindo assim, maior eficiência às atividades práticas em detrimento das reflexões teórico-conceituais”. Objetiva-se formar um professor meramente prático, que saiba fazer e resolver os problemas que possam ocorrer em no seu trabalho pedagógico e no cotidiano da escola.

Na mesma direção, Sacardo e Almeida (2019), ao trazer para discussão os temas competências e reflexão, abordam que, com adaptações ao sistema educacional, o discurso das competências se insere nas escolas de educação básica e na formação de professores. Segundo as autoras, “a formação dos professores está comprometida com a aprendizagem baseada nas construções práticas do cotidiano, e por meio da busca individual de conhecimentos próprios da sua prática” (SACARDO; ALMEIDA, 2019, p. 409). Ainda, segundo elas:

A formação dos professores nessa conjuntura se restringe à construção do conhecimento por meio das experiências acadêmicas, com esvaziamento teórico e foco na instrumentalidade prática; treinamento para lidar com as intempéries do cotidiano em situações concretas; desenvolvimento de habilidades técnicas fomentadas pela valorização do desempenho e do resultado do seu trabalho. (SACARDO; ALMEIDA, 2019, p. 409-410).

Sendo assim, conforme será possível perceber a seguir, a função do professor torna-se, mediante a Resolução, meramente técnica, sem embasamento teórico e conceitual, importando apenas que o professor corresponda ao que é proposto em nível de “imposições” pelos estados e municípios.

Considerando esses apontamentos iniciais, a Resolução 1/2020 inicia com o Capítulo I - *Do Objeto* e tem três artigos. Em seu Artigo 1º, destaca que dispõe sobre a FCP que ocorre nas diferentes modalidades da Educação Básica, além de instituir

a BNC-Formação Continuada, que deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados a FCP (BRASIL, 2020, p. 2).

Em seu Artigo 2º, expõe que as Diretrizes, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implementação da BNCC e a BNC-Formação. A partir deste capítulo, percebe-se a forte relação entre a BNCC e os documentos norteadores da formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica.

Segundo Oliveira (2022, p. 54), [...] “pode-se afirmar o forte movimento de implementação da BNCC desde a sua homologação”, uma vez que as “‘competências profissionais’ (BRASIL, 2020b, p. 2), previstas na BNCC, estão sendo designadas também à FCP por meio da BNC-Formação Continuada, anexada à Resolução”. As competências profissionais indicadas na BNC-Formação Continuada, em seu Artigo 3º, têm três dimensões, conforme já mencionado, são elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Conceitualmente falando, o título das dimensões relaciona-se com aspectos puramente práticos e que requerem do professor comprometimento e empenho na realização do seu trabalho, fato que permite identificar que o professor é o responsável única e exclusivamente pelo sucesso ou fracasso escolar dos estudantes. Para isso, é “exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural e global”, isso para “propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos” (BRASIL, 2020, p. 2). O parecer CNE/CP nº 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020, fundamenta as competências específicas na teoria de Shulman³³ (2014).

Cada uma das dimensões, citadas acima, se desdobra em competências práticas e, de acordo com o documento:

[...] estas competências são essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. (BRASIL, 2020, p 2).

³³ SHULMAN, L. S. Conhecimento e Ensino: Fundamentos para a nova reforma. Trad. Leda Maria Beck e Paula Louzano. *Cadernos Cenpec | Nova Série*, V. 4, n. 2, jun. 2015.

Pires e Cardoso (2020) destacam que “a proposta traz ainda um conjunto de competências alicerçadas na BNCC e que devem ser alcançadas pelo docente em formação” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 81). Percebe-se que a responsabilização docente aparece com destaque no documento por meio da expressão “engajamento profissional” (PIRES; CARDOSO, 2020). Diante disso, a política deixa implicitamente compreensível que ao professor cabe a responsabilidade de fazer dar certo o processo de aprendizagem a partir das técnicas e ferramentas que são disponibilizadas. Não há menção sobre as políticas, os investimentos e o papel do Estado neste contexto.

Em seu Capítulo II - *Da Política de Formação Continuada de Professores* - Artigo 4º, a Resolução refere-se à Política de Formação Continuada de Professores e destaca que essa formação é essencial para a profissionalização docente na “condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas” (BRASIL, 2020, p. 2). Destaca, também, que os professores são “orientadores de seus educandos nas *trilhas da aprendizagem*, para a constituição de *competências*, visando o complexo *desempenho* da sua prática social e da qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2020, p. 2, ênfase acrescida).

A partir da ideia de profissionalização elucidada por Enguita (1991), é necessário problematizar o conceito, sendo que o seu significado vai ao encontro do que a legislação propõe, mas não ao que representa o trabalho do professor. Segundo Enguita, “um grupo profissional é uma categoria autorregulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista” (ENGUITA, 1991, s/p), fato esse não vislumbrado no trabalho pedagógico do professor da escola pública, por exemplo. Os professores não são autônomos em seu processo de trabalho, pois se submetem a uma regulação (ENGUITA, 1991).

O documento normativo cita também as trilhas de aprendizagem como sendo o foco do trabalho do professor para que se atinja as competências requeridas com desempenho para atuar no mundo do trabalho. Do mesmo modo, a expressão “trilhas de aprendizagem” traduz a ideia de um modelo a ser seguido e isso não cabe ao trabalho pedagógico do professor, que deve ter autonomia para planejar suas aulas a partir de um currículo, da realidade dos estudantes e do contexto escolar.

Nogueira e Borges (2021), referindo-se à formação continuada, mencionam que ela tem sido impactada de modo negativo pela Resolução 1/2020. Além de que a formação continuada vem se perdendo em meio aos pressupostos do mercado educacional. As autoras consideram que a prova desse rebaixamento da formação continuada encontra-se na BNC-formação de 2019, pois, no documento normativo de 2015, havia um capítulo inteiro direcionado à formação continuada, diferente do atual.

Portanto, essas articulações impactam a formação continuada diretamente pois acabam fazendo com que esta assuma o papel de espaço de preparação dos professores, de compensação da sua formação inicial, de separação teoria-prática, ou seja, torna a formação continuada algo supérfluo na formação docente. (NOGUEIRA; BORGES, 2021, p. 200).

A denúncia das autoras traz à discussão o quanto ainda é necessário a luta em defesa da garantia da formação continuada, mesmo que conste na LDBEN 9.394/1996 o papel e a necessidade desta formação aos professores, pois basta a mudança de um governo para que tramitações escusas sejam realizadas sem considerar as necessidades de quem está envolvido com o processo de ensinar e aprender.

Em seu Artigo 5º, o documento traz oito princípios norteadores das Políticas de FCP da EB que são competências dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e estão em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDBEN e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação (BRASIL, 2020, p. 3). O primeiro princípio norteador destaca:

I - Respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal (artigos 1º e 3º) em sua atuação profissional, honrando os princípios de soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo desigualdades sociais e regionais, para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 2020, p.3).

Oliveira (2022, p. 56) aponta que “a ordem e o sentido dos princípios da FCP da EB chamam atenção também quando em seus incisos II, IV, V, VII e VIII i se iniciam com as palavras “Respeito e valorização”. Segundo Oliveira (2022, p. 56), “os princípios que estão sendo colocados, dizem muito mais sobre uma

responsabilidade do professor, do que das políticas e ações do Estado para efetivar as atividades de FCP”. Isso é observado no inciso III, que se refere ao professor como sendo o “responsável prioritário pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos” (BRASIL, 2020, p.3), justificando a necessidade de uma “sólida formação” que considere o “conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional” (BRASIL, 2020, p.3). A autora destaca, ainda, que se observa uma:

[...] preocupação maior em descrever os comportamentos ditos como adequados à postura de um professor, do que com a materialidade da FCP e dos seus conhecimentos científicos, sem de fato, reconhecer e valorizar os processos de construção de conhecimento dos próprios professores e de seus alunos. Como também ações concretas de FCP, pois não são apresentadas descrições do que seriam as ações de “colaboração constante entre os entes federados” citado apenas no inciso III, do artigo 5º, que trata das regras de organização da FCP. (OLIVEIRA, 2022, p. 57).

Ao encontro do que a autora menciona, verifica-se, no inciso VI, a prerrogativa de submissão dos professores ao trabalho que realizam:

[...] explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento. (BRASIL, 2020, p.3).

O Artigo 6º enfatiza os fundamentos pedagógicos da FC de docentes da EB e deixa explícito que essa deve ter a escola como o espaço “preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa” (BRASIL, 2020, p. 3). Enfatiza também o desenvolvimento permanente das competências e habilidades na área de língua portuguesa, raciocínio lógico-matemático, “conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas” (BRASIL, 2020, p. 3). Nesse tópico, o documento destaca o papel único e exclusivo do professor de “planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e monitorar o processo de ensino e aprendizagem por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos” (BRASIL, 2020, p. 3).

Nesse artigo, também é possível verificar que há uma cobrança para a atualização permanente do professor em relação às formas de aprendizagem, sobre

os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas do conhecimento e etapas nas quais atua, a partir da produção científica atualizada, considerando estes determinantes no resultado da aprendizagem.

Menciona também que o professor deve desenvolver permanentemente a capacidade de monitorar o seu aprendizado e dos alunos para, assim, diagnosticar as lacunas e a realizar a aferição de resultado, “além das necessárias correções de percurso” (BRASIL, 2020, p. 4). Considera, no inciso VII, a necessidade de “desenvolver a capacidade gestora de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de *sucesso e eficácia* escolar” considerando, dentre tantas coisas, “a *clientela* e seu entorno” (BRASIL, 2020, p. 4, ênfase acrescida).

O Artigo 7º faz referência ao impacto positivo da FC quanto a sua *eficácia* na melhoria da prática docente e, para isso, destaca que ela deve atender às características de foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, uso de metodologias ativas na aprendizagem, trabalho colaborativo entre pares, duração prolongada da formação e coerência sistêmica (BRASIL, 2020b, p.5).

O “Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo” está relacionado ao conhecimento do professor sobre novas estratégias de ensino, objetivando garantir o aprendizado dos estudantes; O “Uso de metodologias ativas na aprendizagem” deve ser considerado para que as formações sejam efetivas por meio de “pesquisa-ação, construção de materiais, uso de artefatos dos próprios discentes e o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores” (BRASIL, 2020, p. 5).

O “trabalho colaborativo entre pares” destaca a necessidade do diálogo e da reflexão entre os professores que lecionam a mesma área do conhecimento ou que atuam na mesma turma. Segundo o parecer da resolução, “sem essa facilitação incorre-se no risco de que os professores, apesar de trabalhando colaborativamente dentro de seu contexto, apenas perpetuem o senso comum vigente” (BRASIL, 2020a, p.7). O artigo também destaca que “comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo” (BRASIL, 2020, p.5), inclusive, há uma menção sobre a formação ser mediada por uma “maior senioridade”, ou seja, por um professor “par mais avançado” (BRASIL, 2020a, p.7), que teria mais capacidade, experiência e conhecimento.

A “Duração prolongada da formação” faz referência ao fato de os adultos aprenderem melhor “quando tem a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática” (BRASIL, 2020, p.5) e, nesse sentido, formações curtas não são eficazes, sendo necessárias interações contínuas entre professores e os formadores. Além disso, a formação em serviço na escola seria “a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor” (BRASIL, 2020, p.5). É importante observar que a Universidade tem papel primordial no processo de formação dos professores da educação básica, do mesmo modo que a Universidade se engrandece ao recebê-los.

Por fim, “Coerência sistêmica” traz a articulação entre a formação dos professores com as “demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial” [...] (BRASIL, 2020, p.5).

O documento cita a importância de “considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional”, porém, se observarmos da homologação do próprio documento, sabe-se que, no momento de sua construção, os apontamentos das entidades educacionais do país não foram ouvidos, conforme já mencionado neste texto.

O Artigo 8º faz referência aos docentes que atuam em modalidades de ensino específicas, como Educação Especial, Educação do Campo, Educação indígena, Educação Quilombola, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e que a FC deve ser “organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras” do CNE, além do que consta na Resolução.

O Capítulo III – *Dos Cursos e Programas para a Formação Continuada de Professores* – tem dois artigos, o Artigo 9º e o Artigo 10º. O Artigo 9º faz referência a como devem se organizar estas possibilidades de formação. Sendo assim, destaca os “Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas”, que podem ser “presenciais, à distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim recomendar, visando o desenvolvimento profissional docente”. Esses cursos

“podem ser oferecidos por IES³⁴, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino” (BRASIL, 2020, p. 62). Sendo assim, o documento menciona os seguintes cursos:

- I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;
- II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;
- III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
- IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;
- V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (CAPES) (BRASIL, 2020, p. 5).

Interessante observar a posição de relevância com que aparecem os tipos de formação indicados aos profissionais da educação. Percebe-se que a formação dos professores vem sendo realizada a partir de cursos rápidos, sem uma contextualização teórica necessária, fato observado, por exemplo, na realidade do magistério paranaense. Além disso, quando se pensa em formação continuada como uma mera ação prática, perde-se o foco pedagógico do processo educativo.

O trabalho pedagógico do professor precisa ser compreendido como práxis, ação e reflexão sobre as situações vividas no contexto da escola, e essas situações, na nova resolução, são restringidas apenas ao saber fazer. Segundo Costa *et al.* (2021),

[...] é consenso que a FC é indispensável para o desenvolvimento da prática educativa, pois possibilita ao professor contextualizar de forma crítica e reflexiva a produção e transmissão do conhecimento. Essa etapa formativa é um potencial espaço de diálogo crítico com a prática. (COSTA *et al.*, 2021, p. 10).

Oliveira (2022, p. 63) considera que “é preocupante uma Resolução destinada à FCP, limitar-se a apresentar em apenas cinco incisos as possibilidades de cursos que podem ser reconhecidos como atividade de FCP”. Além do sinalizado pela autora, é interessante observar o papel central que a Universidade Pública deve ter neste processo de FC, pois essa instituição é responsável pelo maior número de

³⁴ Instituições de Ensino Superior.

pesquisas do país. Para corroborar com isso, Taffarel (2019), em artigo criticando a homologação da Resolução 2/2019 e a defesa por parte do professor Mozart Neves Ramos desse documento, destaca que Ramos:

Desconsiderou que é imprescindível a formação inicial e continuada em Universidades, conforme defende a ANFOPE [...] para elevar esta formação, visto que é nas universidades onde se materializa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É na Universidade onde se exercita a autonomia pedagógica, didática. É na Universidade onde estão localizados os Centros de Educação que são responsáveis pela pesquisa científica, acadêmica para produzir conhecimentos na área das ciências da educação e das ciências pedagógicas. É na universidade onde a formação não está desarticulada de um projeto histórico de sociedade que busca a superação da desigualdade, da discriminação, da opressão, da violência e da miséria que toma grande parte de nossas crianças na escola pública. (TAFFAREL, 2019, s/p³⁵).

Taffarel (2019), em artigo de opinião criticando a construção da resolução 2/2019, alerta que “foram ocultadas inúmeras manifestações do campo acadêmico, que denunciam a inadequação das propostas atuais, combatidas em todo o país” (TAFFAREL, 2019, p. 605). A pesquisadora ainda destaca que “estamos, sim, combatendo este alinhamento da formação de professores à BNCC, tal como se apresenta no Parecer do CNE, porque isto representa um retrocesso na concepção de formação, com a retomada de proposições derrotadas na década de 1990, pós-LDB [...]” (TAFFAREL, 2019, p. 606).

Há quatro artigos no Capítulo IV – *Da formação ao longo da vida*. Dentre eles, o Artigo 11 destaca que as políticas de Formação ao Longo da Vida, em Serviço, que serão implementadas pelas escolas, de modo individual ou em parcerias com outras instituições, “devem ser desenvolvidas em alinhamento como as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores”. (BRASIL, 2020, p. 5).

O Artigo 12 cita que a FC em Serviço deve ser “estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas”. No Artigo 13, verifica-se que a FC em Serviço “deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando

³⁵ Artigo publicado em: <<https://adunb.org/conteudo/1891/bnc-formacao-ocultar-silenciar-inverter-para-o-capital-dominar>>. Acesso em: 28 set. 2022.

aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB” (BRASIL, 2020, p. 6). Por fim, em seu Artigo 14, sinaliza que a “programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2020, p. 6).

O Capítulo V – *Das Disposições Finais* – menciona que fica fixado o prazo de dois anos para que a Resolução seja implementada. Também, após os 16 Artigos, a Resolução apresenta, em seu anexo, um quadro de competências gerais e as demais competências relacionadas às dimensões: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional. Com isso, destaca-se que:

Na atual conjuntura, a formação de professores tem assumido um caráter meramente instrumental. Com foco em atender à demanda do mercado, as legislações têm priorizado competências e habilidades em detrimento de uma sólida formação teórica que possa ressignificar o fazer docente. [...] Assim, a formação de professores torna-se uma agenda a ser seguida e cumprida para formatar o docente com foco em resultados, desconsiderando a complexidade dos processos formativos nas multiplicidades de condicionantes e aspectos que atravessam a formação docente. (TIROLI; JESUS, 2022, p. 18).

Os mesmos autores mencionam ainda que a BNC-Formação Continuada “representa um processo de empobrecimento e simplificação da formação dos professores para a Educação Básica” (TIROLI; JESUS, 2022).

A fim de relacionar os aspectos legais com a realidade do contexto escolar, na próxima seção, as políticas de formação continuada do estado do Paraná são apresentadas.

3.4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO DO PARANÁ (1996-2022³⁶)

Andrade (2012, p. 38), em trabalho sobre as políticas educacionais no estado do Paraná (2003 a 2010), menciona que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996, “configura as propostas dos organismos multilaterais” e isso pode ser evidenciado devido às mudanças pelas quais a lei foi passando no

³⁶ Este recorte temporal deve-se ao fato de considerarmos como marco da formação continuada neste texto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LEI 9.394/1996.

correr da sua construção, distanciando-se das reivindicações da comunidade educacional. Para ele:

A proposta de uma educação construída em parceria entre o setor privado e governo, entre Universidade e Indústria, e defendida pelo governo da época, equivale às proposições dos Organismos Multilaterais, e foram abarcadas pela LDBEN-9394/96. (ANDRADE, 2012, p. 38).

Por outro lado, é necessário ressaltar que a LDBEN 9.394/1996 “foi um marco importante na busca pela democratização do ensino e pela qualidade da educação básica defendidas pela Constituição de 1988” (NEGOSEKI, 2018, p. 47). Com a Lei 9.394/1996, começa a “surgir o processo de democratização da escola pública como espaço de construção coletiva” e, além disso, “inicia-se em paralelo a luta pela formação continuada do professor, negligenciada historicamente pela escola tecnicista, fruto de uma sociedade capitalista, impregnada pelas desigualdades e exclusões sociais” (NEGOSEKI, 2018, p. 48). É também, a partir desta lei, que se promove o “incentivo financeiro às escolas públicas, bem como determina a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância com a intenção de facilitar ao professor o acesso à formação continuada, visando à melhoria da qualidade da educação no país” (NEGOSEKI, 2018, p. 48).

Estas proposições, referentes ao papel das políticas educacionais na formação dos professores, surgem no Brasil, na década de 1990, e atingem diretamente a educação pública. Como exemplo disso, verificaremos a seguir quais políticas educacionais foram se concretizando e como algumas delas tinham em si um foco voltado para o mercado.

3.4.1 O Governo de Jaime Lerner (1995-2002): A Universidade do Professor e o discurso de salvação da educação

Jaime Lerner iniciou seu mandato pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), mas, ainda no decorrer da sua primeira gestão, filiou-se ao já extinto Partido da Frente Liberal (PFL) (NODA; GALUCH, 2018). Em sua primeira gestão, teve como documento norteador, no campo da educação, o “Plano de Ação 1995-1998 – SEED” (PARANÁ, 1995), documento que tinha como foco uma gestão compartilhada com a comunidade, em que era permitido e incentivado parcerias com o setor

privado quando as verbas necessárias para o funcionamento da escola não eram suficientes (NODA; GALUCH, 2018).

Nessa direção, Tavares (2004) destaca que cabia ao gestor escolar, nesse processo de relação entre estado e comunidade, três encaminhamentos:

O primeiro é organizar o trabalho da Associação de Pais e Mestres (APM) para que, através de festas ou campanhas, haja arrecadação de recursos entre os pais e moradores do bairro/município onde a escola está localizada. A APM ainda pode cobrar taxas dos seus associados. O segundo é fazer parcerias com empresas locais de modo a disponibilizar o prédio escolar para exposição de outdoor e para propagandas em muros, além de disponibilizar salas para oferecimento de cursos de inglês ou computação cujas taxas podem reverter em parte para a escola. O terceiro caminho é o do relacionamento político com os empresários locais, prefeito, vereadores e outras lideranças que podem disponibilizar recursos de verbas de representação e outras. (TAVARES, 2004, p. 3).

Para Tavares (2004), o que se percebe, em síntese, é que a organização e as condições escolares dos espaços cabiam à capacidade de o diretor escolar se articular com a comunidade, além das condições socioeconômicas em que a escola estava inserida. Não diferente do que vinha acontecendo em nível nacional, no estado do Paraná, “nos períodos de 1995-1998 e 1999-2002 [...], houve uma forte presença da política neoliberal na formação continuada dos professores, em que as verbas do Banco Mundial financiaram os programas educacionais” (NEGOSEKI, 2018, p. 66).

Noda e Galuch (2018) destacam que o governo de Jaime Lerner tinha como lema, na SEED, “o slogan excelência na educação” (NODA e GALUCH, 2018, p. 560). Na formação continuada dos professores, as empresas privadas contratadas ministravam cursos tratando os professores “como funcionários de empresas, que deviam primar pela qualidade de ensino, serem flexíveis e resolver os problemas das suas escolas sem recorrer aos seus superiores, o bom funcionário era aquele que solucionava problemas de forma individual” (NODA; GALUCH, 2018, p. 565).

Nadal (2007), referindo-se ao governo Lerner, descreve que:

[...] o financiamento de programas educacionais com verbas do Banco Mundial, a terceirização da educação via ausência de concursos públicos para professores e servidores, a intensificação da busca pela elevação dos índices de aprovação e conclusão escolar com foco estatístico, a extinção das modalidades profissionalizantes em nível médio, a adoção de educação aberta e a distância para formação de professores em nível superior e o estabelecimento de um centro para formação continuada (a “Universidade

do Professor”) foram algumas das políticas educacionais desenvolvidas na gestão Lerner (1995-1998; 1999-2002) [...]. (NADAL, 2007, p. 04).

Segundo Gentili (1998 apud NODA; GALUCH, 2018, p. 561), a Universidade do Professor tinha como objetivo primeiro “[...] replicar no campo pedagógico experiências formativas ou organizacionais próprias do campo empresarial, entoando o discurso de que o professor era o agente responsável pela melhoria da educação”. Sapelli (2003) destaca também que a “Universidade do Professor foi uma das ações prioritárias do governo Lerner (1995-2002)”. Ela se consolidou a partir do Programa Qualidade do Ensino Público do Paraná (PQE), aprovado pelo governo federal no ano de 1992 e negociado com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Os investimentos do programa foram direcionados a cinco componentes, dentre eles o componente *treinamento de professores*, que recebeu um total de 14% de investimentos (SAPELLI, 2003). Este componente foi então desenvolvido pela SEED por intermédio da Universidade do Professor (estabelecida em 1995).

Tanto Jaime Lerner, quanto a secretária de educação à época, Alcione Saliba, consideraram muito importante o investimento feito na Universidade do Professor (SAPELLI, 2003):

A Universidade do Professor é o grande projeto do meu governo. Está nela o meu melhor propósito, que é fazer da educação a grande prioridade do Paraná, desenvolvendo algo essencial para o nosso país: o respeito aos educadores, o lugar de sujeito aos professores e aos alunos na vida nacional. A Universidade do professor é a abertura de um novo caminho. Um caminho ousado e único que vai sendo desbravado pelos professores paranaenses do norte e do sul, do leste e do oeste, da escola grande e pequena, do meio urbano e rural, na companhia das melhores cabeças deste país (Jaime Lerner). (PARANÁ, 2001 apud SAPELLI, 2003, p. 132).

À época, o Programa de Treinamento do Professor tinha cinco modalidades de capacitação: atualização, proficiência, aperfeiçoamento, projetos e pós-graduação. Essas atividades de capacitação eram organizadas sob três enfoques: pedagógico, gerencial e mobilização e comunicação (PARANÁ, 2000 apud SAPELLI, 2003, p. 133-134). Este programa foi sendo efetivado, na Universidade do Professor, a partir de contratos que passavam por um processo de licitação. Em 1997, por exemplo, a empresa vencedora faturou 4 milhões de reais para realizar 25

seminários. Segundo relato publicado pela APP Sindicato (2002 apud SAPELLI, 2003):

Participar de eventos em Faxinal causou-nos sensações antagônicas: de desconfiança, de asco e de êxtase. De desconfiança porque nos sentíamos num campo de concentração - havia monitores "coloridos" pra todos os lados controlando horários, direito à comida, ouvindo nossas conversas que eram levadas à alta cúpula e, no dia seguinte, despejadas sutilmente nas apresentações; de asco porque nos fizeram assistir, por exemplo, ao filme "Festa de Babette" para aprender que "a riqueza está dentro de nós" e de êxtase porque pudemos tomar um "banho de cultura e assistir, por exemplo, um "Carlinhos de Jesus". Ao invés de estarmos discutindo as relações da Educação com o Trabalho, estávamos "meditando, adquirindo noções para maior qualidade de vida" ou sendo convencidos que nossa profissão era "vocação" e que nossa dedicação não deveria estar associada a salários. Os eventos de Faxinal eram verdadeiros "circos" com direito a "palhaços" e tudo! Chegaram até a achar que nunca havíamos sido tão bem tratados. Podemos até nos referir a Faxinal como "centro de ilusões, pois lá docentes aprendem que diretor é gerente, alunos são clientes, a vida é uma competição, e que o sucesso na profissão deve ser alcançado pela força interior, individual". (APP/Sindicato, 2002, p. 13 apud SAPELLI, 2003, p. 137).

Com esse modelo de formação continuada, tinha-se por objetivo que a “escola fosse administrada de forma mais eficaz, uma vez que a mudança na gestão era o foco do trabalho desenvolvido” (SAPELLI, 2003 apud NEGOSEKI, 2018, p. 66). Com relação à formação continuada realizada na Universidade do Professor, Negoseki (2018) menciona que:

[...] foi uma das políticas educacionais de formação continuada que sofreu maiores críticas. Uma das alegações por parte dos professores e demais profissionais envolvidos era o fato de que os cursos não apresentavam rigor teórico e metodológico, enfatizando o saber prático como possibilidade de resoluções dos problemas da escola, dos altos índices de evasão e reprovação, das dificuldades de aprendizagem, etc. A prática do professor sem um aporte teórico, sem reflexão sobre a mesma, esvazia-se e torna-se apenas uma atuação a partir “da prática pela prática”. (NEGOSEKI, 2018, p. 66-67).

Importante salientar que a formação pretendida no governo Lerner tinha um viés apenas prático e técnico. Não há uma preocupação com a formação teórica sólida que tem a possibilidade de proporcionar ao professor o acesso a conhecimentos que possam contribuir criticamente com as suas experiências no espaço da escola. Noda e Galuch (2018), fazendo referência ao governo Lerner de 1995 a 2002, dizem que foi possível acompanhar a adoção de políticas neoliberais dirigidas à educação paranaense:

[...] seja na formação continuada de professores, na qual empresas privadas foram contratadas para dar os cursos aos profissionais da educação, tratando-os como funcionários de empresas, que deviam primar pela qualidade de ensino, serem flexíveis e resolver os problemas das suas escolas sem recorrer aos seus superiores, o bom funcionário era aquele que solucionava problemas de forma individual. Os currículos escolares foram esvaziados de conteúdos teóricos atendo-se a uma formação baseada no cotidiano dos alunos, mas sem ensiná-los a compreender a sociedade em que estão inseridos como resultado de um processo histórico, construído pelo homem e portanto, passível de mudanças por meio da ação deste próprio homem. (NODA; GALUCH, 2018, p. 565).

Segundo as autoras, esse modelo de política implementado no estado do Paraná foi nefasto, pois atribuía apenas ao professor a responsabilidade pelos problemas educacionais, cabendo a ele também encontrar as soluções. As escolas foram abandonadas e o processo de descentralização favoreceu a “privatização do ensino e o fortalecimento das instituições educacionais privadas, que apontavam a desorganização das escolas públicas em suas propagandas para aumentar sua clientela” (NODA; GALUCH, 2018, p. 565).

A fim de consolidar um outro contexto sobre as políticas educacionais adotadas pelo estado do PR, no ano de 2002, Requião vence o pleito para o governo do estado e inicia um processo de organização da educação bastante distinto do que vinha sendo efetivado até então.

3.4.2 O Governo de Roberto Requião de Mello e Silva (2003-2006/2007-2010): o PDE e a relação Universidade x Escola

Roberto Requião de Mello e Silva iniciou o seu mandato no ano de 2003 e teve como prioridade a formação dos professores. Seu discurso era de superação das políticas do governo anterior, de Jaime Lerner, que pregavam o estado mínimo (NADAL, 2007). Andrade (2012) destaca que “o governo Requião, no período de 2003 a 2010, indica, nos seus discursos e nos documentos oficiais, [...] valorização dos profissionais da educação” (ANDRADE, 2012, p. 42). Isso pode ser verificado a partir das políticas educacionais que foram construídas e implementadas na época. Nadal (2007), referindo-se à formação continuada, enfatiza que “a Universidade do Professor [...] foi uma das políticas que sofreu maior enfrentamento”. Isso se devia

ao fato de ela ser considerada um espaço sem “rigor teórico e metodológico” (NADAL, 2007, p. 4).

A discussão sobre o Plano Estadual de Educação do Paraná iniciou-se no ano de 2003, sendo aprovado, em 2005, sob o título *Plano Estadual de Educação/PEE PR: Uma construção coletiva* (versão preliminar) (PARANÁ, 2005). O plano de 107 páginas trazia uma introdução, apresentava as etapas da Educação Básica, a Educação Superior, as modalidades de ensino, e temas que discutiam a Valorização dos Trabalhadores em Educação, a Gestão Democrática do Sistema Estadual de Ensino, o Financiamento da Educação e Acompanhamento e Avaliação do Plano Estadual de Educação.

Sobre a Valorização dos Trabalhadores em Educação, o Plano Estadual de Educação (2005) assim se referia aos desafios postos à educação no novo contexto social vivido:

Os Trabalhadores em Educação, em sua maioria, não encontram respostas para explicação do quadro citado, nem na sua formação inicial e nem na sua formação continuada. Isso porque as causas são de âmbito mais complexo, pois inserem-se no contexto das relações atuais. Porém, no caso do Paraná, na década de 1990, a solução foi instituir um Programa de Formação Continuada na Universidade do Professor-Faxinal do Céu, inclusive utilizando práticas místicas [...] ou, ainda, receitas tecnocráticas de Gestão que, nada auxiliaram os professores no enfrentamento da realidade das escolas e na melhoria de suas práticas pedagógicas como demonstram avaliações realizadas. (PARANÁ, 2005, p. 71).

No plano, a formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação era compreendida “no conjunto das relações sociais e nos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade” (PARANÁ, 2005, p. 71). Assim, criticou veemente a ideia de que o educador se educa na prática. Segundo o documento, esse tipo de posicionamento não corresponde ao que o Plano propõe, uma vez que “representa a perda da perspectiva teórica e epistemológica, reduzindo a formação do professor a uma dimensão puramente técnica e didática (FRIGOTTO, 1996 apud BRASIL, 2005, p. 71).

É com esse viés formativo que, em 2004, se publica, no Diário Oficial nº 6.687/2004, a Lei Complementar 103/2004³⁷, que dispõe sobre o Plano de Carreira

³⁷Disponível

em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 22 maio 2022

do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, implementado pelo Decreto nº 4.482/2005³⁸, que institui o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), normatizando sua operacionalização com a Resolução n. 4.341/2007 (PARANÁ, 2007), e regulamentado, em 2010, pela Lei complementar n. 130 (PARANÁ, 2010).

O PDE faz parte de uma política educacional que foi organizada em três frentes: “construção de nova proposta curricular que contou com a participação de professores da rede estadual de ensino e culminou com a produção de material didático para apoiar seu trabalho, implementação da tecnologia educacional nas escolas e valorização do(a) professor(a)” (GATTI, 2011, p. 238). Considerado um exemplo de formação, em especial por articular a educação básica com o ensino superior, o PDE é, naquele momento, organizado a partir de uma coordenação estadual e 14 coordenações regionais localizadas nas instituições públicas de ensino superior (IPESs). Contava também representação em cada um dos 32 núcleos regionais de Educação do estado. Envolveram-se, nesse projeto, 12 instituições de ensino superior e, dentre elas, três eram federais (GATTI, 2011, p. 238-239).

Para participar do programa, os professores deveriam estar nos estágios mais avançados da sua carreira profissional e seu ingresso era previsto em Lei, por meio de um processo anual de seleção. A formação continuada era de dois anos e com licença remunerada. As Instituições de Ensino Superior promoviam estudos e discussões teórico-metodológicas, e também possibilitavam aos participantes a orientação de um(a) docente da IES mais próxima ao seu domicílio, que também recebia uma bolsa para fazer a supervisão do primeiro ano do trabalho (GATTI *et al.*, 2011). Nesse primeiro ano, o docente, com auxílio do orientador, elaborava um Plano de Trabalho que se estruturava “com base em três eixos: proposta de estudo e projeto de intervenção, elaboração de material(is) didático(s) e coordenação de grupo(s) de trabalho em rede” (GATTI *et al.*, 2011, p. 239). Sobre o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, Gatti *et al.*, assim, descreveram:

[...] deve ser elaborado e implementado em conjunto com os professores orientadores das IESs e com a participação de professores das escolas e é

³⁸ Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4482-2005-parana-implantado-o-programa-de-desenvolvimento-educacional-pde-que-disciplina-a-promocao-e-progressao-do-professor-no-nivel-iii-da-carreira> > Acesso em: 22 maio 2022.

avaliado em uma das etapas eliminatórias de seleção dos candidatos. Dessa forma, o(a) professor(a) PDE apresenta, no espaço e no tempo destinado aos encontros de orientação, pré-projeto do seu objeto de estudo e intervenção na realidade escolar ao(à) professor(a) orientador(a), discutindo os seus encaminhamentos teórico-práticos na forma de projeto de pesquisa. (GATTI *et al.*, 2011, p. 240).

Além do projeto de intervenção, a elaboração de material didático era outro resultado do PDE. Com esse material didático, a SEED esperava que os professores produzissem uma publicação didática que poderia ser utilizada como material de apoio junto aos estudantes e um artigo científico propositivo (PARANÁ, 2007 apud GATTI *et al.*, 2011). Este material era construído em conjunto com o docente da IES e a colaboração dos grupos de trabalho em rede. Ele deveria ser “pertinente ao seu objeto de estudo e articulado aos projetos que vêm sendo executados no âmbito da Secretaria” (PARANÁ, 2007 apud GATTI *et al.*, 2011, p. 241). Cabia, também, ao professor participante do PDE realizar a orientação de grupos de trabalho em rede, que é um meio de os professores “socializarem os conhecimentos adquiridos desde o início do Programa com os demais professores da rede pública estadual, considerando as suas áreas curriculares específicas de atuação” (PARANÁ, 2007 apud GATTI *et al.*, 2011, p. 241).

Percebe-se, com a leitura e compreensão dos delineamentos do programa, o alto investimento que foi realizado na concretização do PDE. Segundo Gatti e colaboradores (2011), devido a esses investimentos, o PDE, conforme foi constituído, não teve continuidade nos anos posteriores.

Segundo dados da SEED/PR, no primeiro ano, 12 mil professores inscreveram-se e passaram por um processo seletivo que era caracterizado por uma prova de conhecimentos e uma análise do Projeto de Intervenção Pedagógica. No segundo ano, o número de selecionados duplicou, e a prova passou a ser classificatória. (GATTI *et al.*, 2011, p. 241).

O PDE, à época de sua criação, foi um programa que teve como características todos os aspectos que compõem uma política de formação continuada de valorização dos profissionais do magistério. Ao prever sólida formação intelectual, com uma estreita ligação entre escola e universidade, possibilitou o crescimento no plano de cargos e salários do Plano de Carreira do Magistério público estadual. Se há, no programa, um aspecto negativo, considera-se que o processo de seleção, por ser excludente, não atinge a todos os profissionais que tiveram ou ainda tem interesse em cursar esta formação continuada. De outro

lado, verifica-se também um grande investimento por parte do estado, sendo uma política que não viria a se cumprir em anos posteriores, porque nem todos os governantes percebem a necessidade e importância de investimentos como esse na educação.

Para além disso, mesmo que o PDE tenha se tornado uma Lei, percebe-se que o estado não garantiu a sua efetivação. Isso fez com que o programa ficasse em um “limbo” histórico, sem que os profissionais soubessem ao certo quando teriam direito a realização da prova para tentar o acesso a esta formação continuada e, assim, atingir a última “casa” do Plano de Carreira do magistério.

No governo de Requião, foi possível verificar também a promoção de oficinas, por meio da Disseminação da Política Curricular e de Gestão Escolar - DEB ITINERANTE. O programa capacitou cerca de 58 mil professores, diretores e pedagogos, entre maio de 2007 e setembro de 2008, por meio de 1650 oficinas que foram realizadas em todos os 32 núcleos regionais de educação³⁹. O DEB-Itinerante era uma formação continuada que tinha como objetivo atualizar o conhecimento dos professores da rede pública do estado, conforme segue:

DEB-Itinerante também estabeleceu uma unidade no processo de formação dos professores, ao utilizar recursos como o Projeto Folhas (textos produzidos por professores com conteúdos didáticos), os Objetos de Aprendizagem Colaborativa (conteúdos didáticos apresentados em mídia digital disponibilizado no portal Dia a dia Educação), o livro didático público e a TV multimídia⁴⁰.

Importante destacar que, apesar das inúmeras oficinas e formações realizadas, em pesquisa sobre o assunto, percebeu-se uma dificuldade em localizar maiores informações sobre como as formações eram organizadas aos profissionais da educação. No próprio site da SEED-PR, não é possível localizar informações históricas sobre essa formação, que também foi um marco importante aos professores do estado do Paraná.

³⁹ Informações disponíveis em: <https://gov-pr.jusbrasil.com.br/noticias/403757/programa-deb-itinerante-capacitou-58-mil-professores-desde-maio-de-2007>. Acesso em: 15 out. 2022.

⁴⁰ Informações disponíveis em: <https://gov-pr.jusbrasil.com.br/noticias/403757/programa-deb-itinerante-capacitou-58-mil-professores-desde-maio-de-2007>. Acesso em: 15 out. 2022.

3.4.3 O Governo de Carlos Alberto Richa (2011-2014/2015-2018) e a consolidação das Políticas Neoliberais no Paraná

Carlos Alberto Richa, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), venceu o pleito de 2010 ainda no primeiro turno. Segundo Souza (2016), a política adotada por Beto Richa lembra, em muitos aspectos, o governo Lerner. “O modelo de Organizações Sociais, adotado logo no início da sua gestão – e que, em muitos aspectos, é semelhante ao modelo dos “serviços sociais autônomos” adotados no Paraná durante o governo Lerner – é um exemplo significativo deste ideário [...] (SOUZA, 2016, p. 199).

A educação básica – em todas as suas modalidades – “foi a mais atingida pela política educacional do governo Beto Richa, sendo a principal vítima da redução nos investimentos” (GUIMARÃES *et al.*, 2020, p. 6). E esses ataques seguiram, também, no segundo mandato do seu governo (GUIMARÃES *et al.*, 2020).

Percebe-se com essas ações que as reformas impostas pelo governo Temer encontraram no Paraná terreno fértil, pois muitos dos direitos já adquiridos pelos professores passaram a ser atacados e questionados, além da precarização nas condições de trabalho (GUIMARÃES, 2020). Dentre as questões que geraram um conjunto de protestos dos professores à época, está a redução da hora-atividade⁴¹, momento destinado a estudos, correções e planejamento. Essa mudança acarretou também a dispensa de cerca de 7 mil Professores temporários (PSS). De acordo com Guimarães *et al.* (2020):

Nesse contexto, a redução da hora-atividade acarretou ao professor um acúmulo de tarefas referente a correções de provas e atividades, levando o trabalho que deveria ser feito em sua hora-atividade para ser realizado em casa. A hora-atividade, também é um momento destinado ao planejamento, estudo e discussões voltadas para a constante melhoria da prática pedagógica. Contudo, sua redução dificulta o cumprimento da Orientação nº 01/2019 – SUED/SEED, publicada pela Secretaria da Educação do Paraná, que determina aos gestores das escolas públicas priorizar a distribuição da hora-atividade dos docentes da mesma disciplina de forma concentrada, em um dia específico da semana – como exemplificado no quadro 1 – no intuito de viabilizar o diálogo com a equipe pedagógica e docentes da mesma área de conhecimento, de modo a propiciar um espaço para trocas produtivas entre os professores e facilitar a organização escolar. (GUIMARÃES *et al.*, 2020, p. 11-12).

⁴¹ A Resolução 15/2018 reduziu a hora-atividade de toda a categoria docente do estado do Paraná.

Lijima e Zanardini (2022), em análise sobre as políticas educacionais no governo de Richa, no Paraná, e a interlocução do Banco Mundial neste processo, apresentam o programa Formação em Ação como um dos meios de formação continuada pensado na época. O programa Formação em Ação consta no Manual Operativo de Projeto (MOP) volume 4, “que trata especificamente dos programas que compõem o setor da Educação do Projeto no Paraná: Formação em Ação, Renova Escola e Sistema de Avaliação da Aprendizagem” (LIJIMA; ZANARDINI, 2022, s/p).

Neste trabalho interessa apresentar o Programa Formação em Ação que foi “constituído pela formação teórico-prática dos professores e técnicos da Educação, por meio de oficinas, e envolve as ações do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (LIJIMA; ZANARDINI, 2022, s/p). Este Programa, realizado no primeiro e segundo semestre do ano, era destinado a todos os profissionais da educação do Paraná. Segundo o site Dia a Dia da Educação, o Programa era assim definido: “são ações descentralizadas que ocorrem nas escolas e têm como proposta a promoção da formação continuada através de oficinas que abordam conteúdos curriculares e específicos da demanda regional”⁴². As oficinas eram realizadas nas semanas pedagógicas que antecederiam o início das aulas.

No Governo de Beto Richa, não havia uma política de valorização e de formação continuada voltada aos docentes da educação básica. Muito pelo contrário, o espaço da escola tornou-se precarizado e o trabalho do professor também. Segundo Guimarães (2020), no governo de Richa, somam-se a essas questões evidenciadas: “o fechamento de turmas e escolas, o lançamento das faltas dos docentes que fizeram greve – um direito constitucional –, as punições com corte de aulas, além da defasagem salarial e impossibilidade de retirada de licenças especiais para estudo, etc.” (GUIMARÃES, 2020, p. 14). Para Mendes *et al.* (2020):

O período de oito anos em que Beto Richa (2011-2018) esteve no comando do governo representou a consolidação das políticas educacionais de caráter neoliberal no Paraná. A formação continuada de professores ocorreu essencialmente em ambiente virtual, com temáticas pontuais e fragmentadas ofertadas eventualmente aos professores, sem nenhum critério acadêmico e de continuidade. E destruiu as equipes pedagógicas organizadas por áreas do conhecimento e que tinham a responsabilidade de

⁴² Informações disponíveis em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1341> . Acesso em: 15 out. 2022.

manter vivo o debate pedagógico nos núcleos regionais e nas escolas. Como já apontado, tratava-se de um modelo de gestão educacional concebido a partir da visão empresarial e do mercado, uma política artificial focada tão somente nos resultados das avaliações institucionais de larga escala, como Prova Brasil e Prova Paraná, sem modificar as condições de trabalho dos profissionais da educação ou a de ensino e aprendizagem no interior das escolas. (DAMETTO, 2017 apud MENDES *et al.*, 2020, p. 07).

Segundo Souza (2016, p. 216), o descaso com a educação seguiria durante todo o primeiro mandato de Richa, “que fica evidenciado no relatório do Tribunal de Contas do Estado do Paraná, em parceria com o Tribunal de Contas da União e a Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon)”.

3.4.4 O Governo de Carlos Roberto Massa Júnior (2019-2022/2023-2026) e a efetivação da BNCC formação

Carlos Roberto Massa Júnior, mais conhecido como Ratinho Júnior, filiado ao Partido Social Democrático (PSD), iniciou sua gestão, no governo do Paraná, no ano de 2019, com a prerrogativa de modernizar a educação do estado. Para isso, diminuiu secretarias e transformou a Secretaria de Estado da Educação em Secretaria da Educação e do Esporte.

Dentre as mudanças realizadas, o governo “importou” ao estado o secretário da educação Renato Feder⁴³, oriundo do meio empresarial. Além disso, implementou programas tecnológicos de acompanhamento escolar, como o Presente na Escola por meio do PowerBi⁴⁴, aplicativo desenvolvido em parceria com a *Microsoft*, e instituiu, nas escolas estaduais, o Livro de Classe on-line e a tutoria pedagógica. Mendes *et al.* (2020) destacam que:

[...] os princípios norteadores da prática tutorial, tanto aquela voltada à ação pedagógica quanto a destinada à produção docente, mostram com alguma nitidez a concepção que subjaz esse projeto de formação continuada: gerenciamento e controle da ação docente e pedagógica, com a finalidade de melhorar as notas dos estudantes no ranking dos processos de avaliação em larga escala, como é o caso, por exemplo, do IDEB e da Prova Paraná. (MENDES *et al.*, 2020, p. 12).

Para os autores, a partir das menções acerca da tutoria pedagógica, é possível sinalizar que “a concepção de escola que está em jogo” (MENDES *et al.*,

⁴³ Ex CEO da empresa de tecnologia Multilaser.

⁴⁴ *Bussiness Intelligence*.

2020, p. 12). Diante disso, percebe-se que ela é vista como “chão de fábrica, como empresa, como lugar para protocolar e cadastrar informações, como instituição prestadora de serviços, escola a serviço da produção em série” (MENDES *et al.*, 2020, p. 13).

Essas questões postas demonstram que o governo de Ratinho Junior tem se caracterizado por estimular a concorrência entre escolas e estudantes por meio do ranqueamento dos resultados apresentados na Prova Paraná, avaliação em larga escala que teve início em 2020, e também com a utilização das plataformas de presença e notas, como as que estão no PowerBi. Segundo Mendes *et al.* (2020),

[...] trata-se de uma política educacional perversa, focada tão somente nos resultados das avaliações institucionais de larga escala, como Prova Brasil, que produz o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e recentemente a Prova Paraná, que busca estimular o empreendedorismo gerencial dos diretores das escolas para a elevação dos índices de avaliações externas que aferem qualidade à educação, sem modificar as condições de trabalho dos profissionais da educação e de ensino e aprendizagem no interior das escolas. (MENDES *et al.*, 2020, p. 03).

No que se refere à formação continuada dos professores, localiza-se no site⁴⁵, em um dos vídeos de divulgação da formação, a menção à Escola Estadual de Formação Continuada Formadores em Ação. Segundo dados do site Escola Digital - Professor, “o Grupo de Estudos (GE) Formadores em Ação surgiu de uma necessidade de formação continuada em serviço”. Segundo, ainda, o histórico, “os professores e as professoras da rede pública estadual de ensino demandavam por uma formação que, primeiramente, atendesse à instrumentalização dos docentes para o uso das metodologias ativas e recursos tecnológicos voltados para o ensino remoto”⁴⁶.

As informações localizadas indicam que o GE teve sua formação efetivada em maio de 2020, sendo que, no mês de julho, foram abertas as inscrições para professor formador e professor cursista nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia e Ciências. Em novembro do mesmo ano, foram contempladas as disciplinas de História, Geografia e Química. Ainda no mesmo ano, foi criada a Célula de Acompanhamento e Feedback Formativo (CAFF). A CAFF tem como

⁴⁵ As informações a respeito da Formação que vem sendo realizada na SEED -PR constam no site https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao_saiba_mais

⁴⁶ Disponível em: < https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao_saiba_mais>. Acesso em: 01 jun. 2022.

objetivo desenvolver o acompanhamento contínuo dos professores formadores, visando sempre à qualidade e à integralidade da formação continuada⁴⁷.

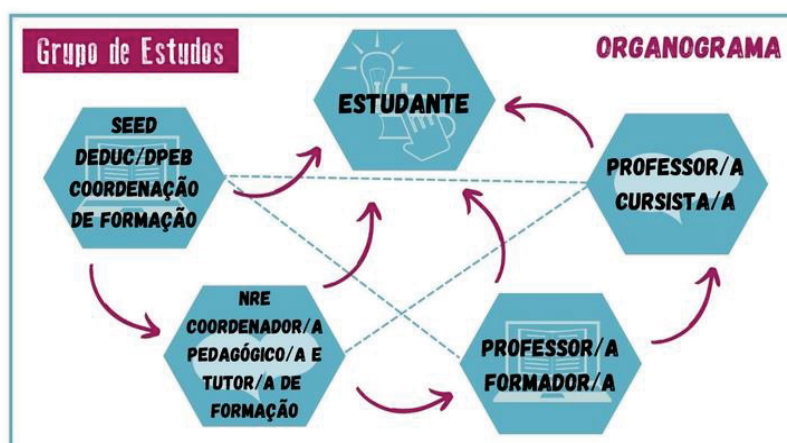
No ano de 2021, o GE oportunizou a formação a todos os docentes da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná, atuantes nas 13 disciplinas da Educação Básica, bem como para os pedagogos e pedagogas. No site consta que:

O GE também promoveu a inclusão, como cursista, de todos os professores da rede pública de ensino, abraçando a Educação Profissional, a Educação Especial, os diretores/diretores auxiliares, os técnicos dos NREs e SEED, intérprete de LIBRAS, isto é, todos vinculados à SEED na função de professor⁴⁸.

O GE tem como missão “contribuir para o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes do estado do Paraná” e, como visão “proporcionar aos docentes do estado do Paraná formação continuada, envolvendo tecnologias, metodologias ativas integradas ao currículo”⁴⁹. Os valores são os seguintes: “trabalho colaborativo entre os cursistas, processo de tutoria, feedback contínuo, explorar a realidade escolar de cada participante, valorizar o saber docente”⁵⁰.

Na FIGURA 1, apresenta-se o organograma do Grupo de Estudos (GE).

FIGURA 1 - ORGONOGRAMA DO GRUPO DE ESTUDOS DE FORMADORES EM AÇÃO DA SEED-PR



⁴⁷ Informações obtidas no site https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao_saiba_mais.

⁴⁸ Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao_saiba_mais. Acesso em: 01 jun. 2022.

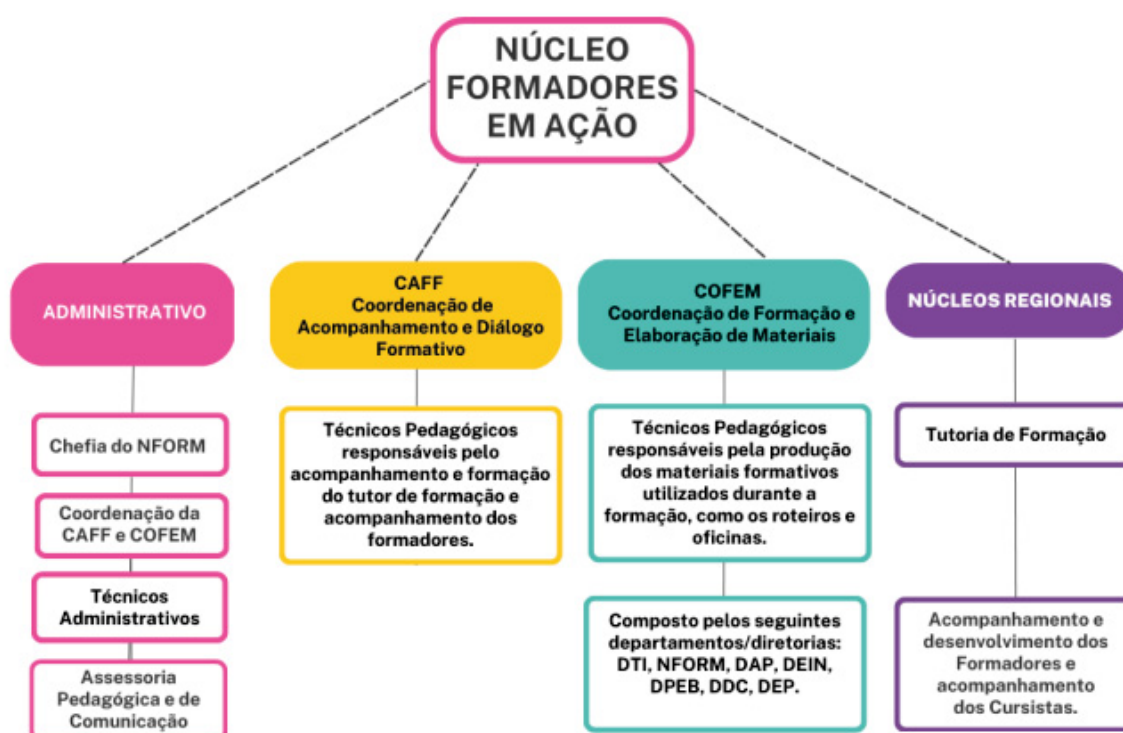
⁴⁹ Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao_saiba_mais. Acesso em: 01 jun. 2022.

⁵⁰ Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao_saiba_mais. Acesso em: 01 jun. 2022.

FONTE: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao_saiba_mais

Em 2023 o organograma presente no site professor escola digital da Secretaria de Educação mudou. Sendo atualmente, o que segue abaixo:

FIGURA 2 - ORGANOGrama DO GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO DA SEED-PR (2023)



FONTE: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao_saiba_mais

O primeiro edital do Grupo de Estudos, Edital nº 01/2020 – DG/SEED, foi publicado no dia 01 de junho de 2020 e considerava:

- I. a necessidade de ofertar formação para os professores da Rede Estadual de Ensino, visando à atuação como Professor Formador no Grupo de Estudos Formadores em Ação, a fim de ofertar formação continuada por meio de docência colaborativa na modalidade a distância;
- II. a necessidade de selecionar Professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM e professores que atuem em Regime Especial – CRES, regulamentado pela Lei Complementar n.º 108, de 18 de maio de 2005 e alterações, e pelo Decreto Estadual n.º 4.512, de 1.º de abril de 2009 e legislação correlata, para o provimento de até 500 vagas para atuarem como Professor Formador no Grupo de Estudos Formadores em Ação, e o contido no protocolo n.º 16.578.180-5. (PARANÁ, 2020, p. 01).

O edital tinha por objetivo selecionar professores formadores que atuariam junto aos demais professores interessados na formação. Os temas trabalhados nos GEs são os seguintes: Metodologias Ativas; Recursos Educacionais Digitais; Projeto de Vida; Observação de sala de aula e acompanhamento da Hora Atividade; Pedagogo Formador; Educação Especial; Pensamento Computacional; Programação ETI; Avaliação para a aprendizagem; Gestão de Sala de Aula; Componentes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio. Cada turma é organizada em forma de grupos de estudos, contendo no máximo 20 pessoas, no *Google Classroom*, com o acesso via @escola e encontros semanais de 1h40, via *Google Meet*, totalizando uma carga horária de 40 horas semanais, com certificação atrelada à participação de 75% e entrega das atividades propostas.

FIGURA 3 - TRAJETÓRIA DO GE

ANO	2020	2021	2022	2023
Atividade	Início do Grupo de Estudos Formadores em Ação	Criação do Núcleo Formadores em Ação	Criação da Escola Estadual de Formação Continuada	JORNADA 1 / 2023-1
Temas	7 temas	14 temas	45 temas	58 temas
Formadores	531 formadores	1.259 formadores	381 formadores	524 formadores
Turmas	1.030 turmas	1.250 turmas	3.657 turmas	1.599 turmas
Cursistas	20.424 cursistas	25.000 cursistas	64.749 cursistas	31.599 vagas

FONTE: SEED/PR - Curso Formadores em Ação⁵¹

Segundo o site, “por ser uma formação ofertada pela SEED, a pontuação para o avanço de carreira é diferenciada”, além da indicação de que “os participantes receberão pontuação diferenciada para a classificação de distribuição de aulas em 2023 e remoção em 2022”⁵²

Também, segundo dados obtidos do Programa Formadores em Ação, o foco dos encontros é o processo de aprendizagem dos estudantes. O formador é um professor do quadro próprio do magistério que, para participar, precisa fazer a

⁵¹ Essas informações são oriundas da apresentação do Programa Formadores em Ação ocorrida no primeiro trimestre do ano de 2023.

⁵² Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao. Acesso em: 01 jun. 2022.

inscrição dentro do prazo proposto, e a ele cabe a regência das turmas de cursistas. O tutor de formação do NRE acompanha as ações do formador, e cabe à SEED a organização da Equipe do Núcleo de Formação (NFORM), que cuida da gestão administrativa e pedagógica da formação. Os Departamentos associados são o Departamento de Acompanhamento Pedagógico (DAP), o Departamento de Programas para a Educação Básica (DPEB), o Departamento de Desenvolvimento Curricular (DDC), a Diretoria de Tecnologia e Inovação (DTI) / Coordenação de Tecnologias Educacionais (CTE), o Departamento de Educação Inclusiva (DEIN) e o Departamento de Educação Profissional (DEP).

Verifica-se que a política de formação organizada e pensada para os profissionais do magistério do estado do Paraná vai ao encontro da política de formação continuada apresentada na Resolução 1/2020. Discussões mais aprofundadas sobre esta relação serão realizadas no capítulo destinado à análise dos dados.

4 METODOLOGIA: O CAMINHO CONSTRUÍDO PELA PESQUISADORA

“Não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”

(Paulo Freire)

O fazer pesquisa requer uma organização sistemática dos passos a serem dados para se alcançar os objetivos propostos e responder o problema da investigação. Nesse andar, os referenciais metodológicos são de suma importância para o pesquisador, pois o embasam e auxiliam na tomada de decisões que precisam ser criteriosas. O pesquisador, nesse contexto, é movido pela curiosidade e busca de novas compreensões acerca do tema escolhido para a análise. Sendo assim, o fazer pesquisa necessita de um conjunto de ações que visa responder o problema de pesquisa e elaborar novas teorias sobre o que se propõe a investigar. Para Chizzotti (2008, p. 26), “a pesquisa segue uma *metodologia* de trabalho, ou seja, a lógica subjacente ao encadeamento de diligências que o pesquisador segue para descobrir ou comprovar uma verdade, coerente com sua concepção da realidade e sua teoria do conhecimento.”

A seguir, apresenta-se a abordagem, o tipo de pesquisa, os procedimentos técnicos adotados, os participantes da pesquisa, a coleta de dados e a metodologia de análise dos dados deste trabalho.

4.1 ABORDAGEM, TIPO DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

Esta pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, pois não busca quantificar os dados constituídos, mas sim interpretar seus significados (MINAYO *et al.*, 2008). Para Minayo *et al.* (2008), a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser

humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO *et al.*, 2008, p. 21).

Chizzotti (2008, p. 27) destaca que, nas pesquisas qualitativas, “o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais”, sendo assim, é “necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele”. Hernández, Fernández e Baptista (2013, p. 376) destacam que essa abordagem de pesquisa “é selecionada quando precisamos compreender a perspectiva dos participantes sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente a sua realidade”. Essas características da pesquisa qualitativa condizem com o que foi realizado neste estudo, uma vez que as pedagogas e gestoras compuseram, a partir de suas experiências, as respostas relacionadas ao problema de pesquisa. Elas expressaram suas ideias e percepções sobre o contexto da escola e da construção de políticas e programas que visam a formação continuada dos professores.

A investigação contou também com a análise documental⁵³, com ênfase na Resolução nº02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada; na Resolução 02/2019, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); além da pesquisa bibliográfica que analisou a produção acadêmica sobre os interesses de pesquisa na pós graduação a partir do problema proposto.

Para além das entrevistas que foram realizadas, o referencial teórico utilizado também possibilitou uma compreensão mais ampla sobre o tema pesquisado. Tais procedimentos técnicos (pesquisa bibliográfica e documental), em

⁵³ Para Evangelista (2009, p. 1), “documento pode ser qualquer tipo de registro histórico: fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, sites, e outros – e compõe a base empírica da pesquisa, neste caso aquele destinado à difusão de diretrizes políticas para a educação e será analisado como fonte primária. Ressalte-se que não há “superioridade” de um documento sobre outro. Todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente”.

conjunto com a realização das entrevistas, sustentam a efetivação da pesquisa e traduzem resultados acerca do problema e objetivos propostos.

4.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Em recente obra sobre ética e pesquisa em educação, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) abordou sob diferentes aspectos o papel da ética no fazer pesquisa.

Dentre os artigos de discussões sobre o assunto, Lemes (2019, p. 124) destaca o papel pertinente e necessário dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) das instituições de ensino superior. Cita como a ética em pesquisa é pensada, a fim de efetivar o bem comum entre as pessoas, pois preocupa-se com as relações que se estabelecem entre elas e seu entorno. Segundo o autor:

Os CEP são, antes de tudo, um componente necessário aos princípios democráticos estabelecidos na sociedade atual, para que seus fundamentos cheguem aos espaços e aos ambientes de produção da ciência e se estabeleça, ali, o debate sobre a dignidade humana na pesquisa científica. Esses Comitês são os espaços de debates adequados para regular as relações entre ciência e ética e configuram-se como um colegiado inter, multi e transdisciplinar; independentemente de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos. Os CEP foram criados para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua individualidade, integridade e dignidade e para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, considerando a ética como uma construção humana, portanto histórica, social e cultural. (LEMES, 2019, p. 123).

Nesse sentido, a fim de realizar esta investigação em conformidade com os aspectos éticos mencionados, a presente pesquisa foi submetida a análise, em 10 de março de 2020, ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná e aprovada sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 28569819.6.0000.0102 (Apêndice 1).

No processo de aprovação os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2), consideraram todos os aspectos éticos de realização da pesquisa, possibilitando aos participantes transparência em relação ao que foi pesquisado e questionado nas entrevistas realizadas.

Além disso, a pesquisadora, a partir dos objetivos propostos, delineou ao Comitê o passo a passo da construção e realização da investigação, também

apresentou, no decorrer dos semestres, relatórios com informações sobre o desenvolvimento da pesquisa.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estado do Paraná é formado por 399 municípios e sua rede estadual de ensino é organizada a partir dos 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE)⁵⁴, que atendem 2.109 escolas estaduais, com 47.590 turmas e 998.678 matrículas⁵⁵. O número de pedagogos com vínculo de 20 horas no estado é de 5.715 profissionais⁵⁶, sendo que 648⁵⁷ atuam no Núcleo Regional de Educação de Curitiba, o qual é constituído por 10 setores e foi escolhido como recorte para esta investigação.

As participantes desta pesquisa foram dez professoras pedagogas que trabalham ou já trabalharam com o Ensino Médio da rede Estadual de ensino do Paraná. Todas fazem parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e foram indicadas pelos setores que compõem o Núcleo de Curitiba. Além disso, pertencem cada uma a um desses setores, a saber: Setor Centro (1), Setor Boa Vista (2), Setor Santa Felicidade (3), Setor Portão (4), Setor Cajuru (5), Setor Pinheirinho (6), Setor Boqueirão (7), Setor Bairro Novo (8), Setor CIC (9) e Setor Tatuquara (10). Além das pedagogas participantes da pesquisa, uma gestora do Núcleo de Educação de Curitiba e uma gestora da Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Paraná foram entrevistadas.

4.3.1 As Pedagogas

⁵⁴ Os NRE são os seguintes: Apucarana, Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul, Assis Chateaubriand, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Goioerê, Guarapuava, Ibaiti, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Laranjeiras do Sul, Loanda, Londrina, Maringá, Paranaguá, Paranavaí, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, Telêmaco Borba, Toledo, Umuarama, União da Vitória e Wenceslau Braz.

⁵⁵ Informações obtidas a partir do site da Secretaria da Educação e do Esporte. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=5bc>>. Acesso em: 30 out. 2022.

⁵⁶ Informações obtidas a partir do site da Secretaria da Educação e do Esporte. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralprofqpm.jsp?mes=10&ano=2022>. Acesso em: 30 out. 2022

⁵⁷ Informações obtidas a partir do site da Secretaria da Educação e do Esporte. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_munprofqpm.jsp?mes=10&ano=2022&codnre=9&codmun=690&descmun=CURITIBA>. Acesso em: 30 out. 2022.

As pedagogas entrevistadas têm idade entre 43 e 63 anos e isso possibilita inferir que todas já atuam há um tempo na educação. A formação das participantes é em Pedagogia e todas têm especialização *lato sensu*. Uma está cursando Doutorado em Educação e uma tem Mestrado em Educação, conforme QUADRO 13 abaixo.

QUADRO 13 - FORMAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E TEMPO DE TRABALHO

Pedagoga	Graduação	Pós-graduação	Idade	Tempo de trabalho na Educação	Tempo de profissão
PED 1	Design de Produto, Pedagogia	MBA em gestão escolar; Mestrado em Educação.	42 anos	20 anos	9 anos
PED 2	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia, e Especialização em EAD	61 anos	35 anos	16 anos
PED 3	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia e EJA	52 anos	34 anos	25 anos
PED 4	Pedagogia	Pós-graduação em Educação Inclusiva	52 anos	26 anos	19 anos
PED 5	Licenciatura em Letras (português) e Pedagogia	Pós em língua portuguesa e literatura brasileira e também em gestão escolar	44 anos	20 anos	9 anos
PED 6	Pedagogia	Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação	50 anos	37 anos	25 anos
PED 7	Pedagogia	Educação Infantil e Séries Iniciais	46 anos	16 anos	9 anos
PED 8	Pedagogia	Pós em EJA para Presídios	41 anos	15 anos	9 anos
PED 9	Pedagogia (habilitação em educação infantil e séries iniciais).	Especialização: Orientação e supervisão, Administração Pública e Docência na	47 anos	28 anos	16 anos

		educação infantil. Mestrado em Educação, Doutoranda em Educação.			
PED 10	Pedagogia	Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico e Especialização em Práticas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	57 anos	18 anos	15 anos

FONTE: A pesquisadora (2022).

4.3.2 As Gestoras

As duas gestoras que participaram da pesquisa têm 41 e 42 anos. Neste estudo elas serão identificadas como Gestora SEED e Gestora Núcleo.

A Gestora do Núcleo é licenciada em Letras (com habilitação em Português/Espanhol) e bacharel em Direito; a Gestora da SEED é formada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Uma atua na educação há 15 anos e a outra há 25 anos. Ambas fazem parte do Quadro Próprio do Magistério.

4.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: AS ENTREVISTAS

Como instrumento de coleta de dados, a pesquisadora utilizou-se de entrevistas que foram gravadas, transcritas e analisadas. As entrevistas contaram com 22 questões semiestruturadas para as pedagogas (Apêndice 3) e 20 para as gestoras (Apêndice 4). Nessas entrevistas, procurou-se identificar questões relacionadas à formação continuada dos professores do estado do Paraná. As questões tiveram como foco dados pessoais e profissionais, informações sobre a escola e o Ensino Médio, o processo de formação continuada e, por fim, a atuação do pedagogo na escola. Já para as gestoras, as questões procuraram identificar como a secretaria e o núcleo organizam as políticas de formação continuada no contexto das escolas estaduais.

Ao pensar na construção das questões das entrevistas, considerou-se que “entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador [...] podem ser consideradas *conversas com finalidade* e se caracterizam pela sua forma de organização” (MINAYO *et al.*, 2008,

p. 64). O roteiro de questões semiestruturadas facilita a realização da entrevista, pois norteia o entrevistado ao mesmo tempo em que flexibiliza a conversa. Triviños assim caracteriza a entrevista semiestruturada:

Podemos entender por *entrevista semiestruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A entrevista semiestruturada faz com que o pesquisador não se esqueça de detalhes importantes e pertinentes que precisam ser contemplados ao longo da pesquisa. Assim, o entrevistado sente-se à vontade em expor o que considera central na temática pesquisada, desafiando o entrevistador a elaborar e endereçar novas interrogações ao entrevistado ao longo do processo. Triviños (1987, p. 147) destaca “a importância da transcrição e da análise imediata da entrevista, quando esta for gravada”.

4.5 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

A interpretação dos dados coletados desta pesquisa pode ser considerada a principal etapa da investigação, pois é a partir dela que novos dados são obtidos a fim de responder ao problema inicialmente formulado.

Sendo assim, neste trabalho foi definida a análise de conteúdo como o meio de buscar compreender e interpretar os dados obtidos nas entrevistas que foram realizadas, a partir dos documentos lidos, e à luz dos autores selecionados. A AC (Análise de Conteúdo) utilizada, inicialmente, em trabalhos da área da Psicologia e da Comunicação (imprensa), passou a ser vista como um meio importante de reflexão sobre os trabalhos, também no âmbito da educação. Diante disso, o livro de Laurence Bardin (2016), *Análise de Conteúdo*, aborda o surgimento do tema relacionando-o às técnicas de análise, explorando amplamente o assunto de maneira didática e detalhada (BARDIN, 2016).

Definida como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p. 15), a análise de conteúdo concede

ao investigador uma atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem (BARDIN, 2016, p. 15). Apresenta, dentre tantas características, uma tarefa de “desocultação”, de elucidar ao pesquisador o que está por trás do dito, das mensagens atribuídas ao objeto de investigação. Para Bardin (2016):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2016, p. 37).

De acordo com Franco (2008, p. 19), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Para o autor, ela expressa um significado e um sentido que estão articulados com o contexto dos seus emissores, ou seja, na realidade em que esses estão inseridos, considerando suas experiências sociais e culturais. A análise de conteúdo realizada, a partir das descobertas destas mensagens, requer relevância teórica já que é uma informação apenas descritiva e de pequeno valor (FRANCO, 2008).

A Análise de Conteúdo é um procedimento comunicativo que vem de um emissor, passa por um processo de codificação que resulta em uma mensagem, chegando ao receptor que a decodifica e faz a inferência. Segundo Bardin (1977 apud FRANCO, 2008):

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores. (quantitativos, ou não). (BARDIN, 1977 apud FRANCO, 2008, p. 24):

Bauer (2015, p. 212) destaca que a AC “foi desenvolvida, na pesquisa social, para análise de materiais textuais, especificamente material impresso”. Para o autor, “a importância principal da AC talvez tenha sido continuar desafiando a curiosa primazia dos dados da entrevista na pesquisa social”. Bauer (2015) destaca como vantagens da AC que ela é sistemática e pública, faz uso principalmente de dados brutos, pode lidar com grande quantidade de dados e ser utilizada com dados

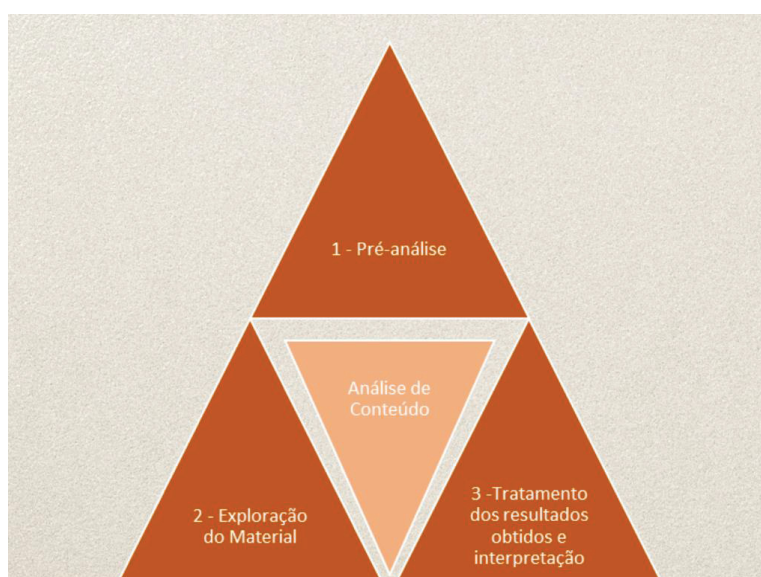
históricos, oferecendo um conjunto de procedimentos maduros e bem documentados (BAUER, 2015, p.212).

Apresenta-se a seguir um detalhamento de como a AC é organizada a fim de chegar a um processo de interpretação válido cientificamente.

4.5.1 A organização da Análise de Conteúdo – A pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), está organizada em três momentos, cada qual com uma função específica no processo de construção da análise. Esses momentos podem ser verificados na FIGURA 4.

FIGURA 4 - ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DO CONTEÚDO



FONTE: Organizado pela autora (2022), adaptado de Bardin (2016).

O primeiro momento é a pré-análise, que se inicia por meio de uma “*leitura flutuante*” composta pela organização dos dados, tendo como objetivo a sistematização das ideias iniciais que emergiram do documento a ser analisado. Segundo Bardin (2016, p. 126), este primeiro momento tem três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”

(BARDIN, 2016, p. 126). Esses fatores não precisam seguir uma ordem cronológica, mas estão sempre interligados.

A *escolha dos documentos* pode ser entendida como “o universo demarcado” que é a “*constituição de um corpus*” (BARDIN, 2016, p. 126). Esse *corpus* é compreendido como o conjunto dos documentos que serão submetidos à análise. Nesse processo de escolha, há regras que precisam ser consideradas (exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência).

A *formulação das hipóteses e dos objetivos* é relevante, pois proporciona ao pesquisador uma orientação quanto ao processo de organização da análise de conteúdo do material que está sendo separado e utilizado no processo da pesquisa. Já a *referenciação dos índices* pode ser a menção explícita de um tema e a elaboração de indicadores será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativo a outros (BARDIN, 2016).

Por fim, a *preparação do material* trata-se do momento antes da análise propriamente dita e pode ser realizada junto às entrevistas e aos documentos separados para análise.

O segundo momento é a exploração do material, que corresponde à análise propriamente dita, sendo a aplicação sistemática das decisões tomadas. É neste momento que o pesquisador trabalha com o processo de *decodificação* e *categorização* do material. Para Bardin (2016, p. 133), “tratar o material é decodificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto [...] que permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão”. Segundo a autora, o processo de codificação compreende três escolhas, quais sejam: o recorte – escolha das unidades; a enumeração – escolha das regras de contagem; e a classificação e a agregação – escolha das categorias (BARDIN, 2016).

A *categorização*, por sua vez, é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento de acordo com os critérios previamente definidos pelo pesquisador (BARDIN, 2016). Segundo Bardin (2016, p. 148), “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu grupamento é a parte em comum entre eles.” Composta por duas etapas, a categorização é um processo de tipo estruturalista que requer o inventário – isolar os elementos; e a classificação – repartir os elementos – e,

portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens (BARDIN, 2016, p. 148).

Por fim, o último momento, caracterizado pelo tratamento dos resultados obtidos e pela interpretação. Na finalização da análise de conteúdo, realiza-se a inferência, a interpretação e a análise em si. Conforme Bardin (2016, p. 45), o analista é como um arqueólogo, pois trabalha com vestígios, que são as manifestações de estados, de dados e de fenômenos. Sendo assim, segundo a autora, “o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo (BARDIN, 2016, p. 45). A inferência é, então, o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, entre a descrição e a interpretação.

4.5.2 A Análise de Conteúdo na Pesquisa em Educação: rigor e qualidade

André (2001), ao discutir rigor e qualidade na pesquisa em educação, possibilita aos pesquisadores da área um amplo debate sobre alguns aspectos essenciais que influenciam o fazer pesquisa, desde o corte de investimentos na área, até a fragilidade metodológica das investigações. Para isso, André (2001) faz um conjunto de questionamentos referentes ao trabalho científico:

O que caracteriza um trabalho científico? Qual a relação entre conhecimentos científicos e outros tipos de conhecimento? Como julgar o que é uma boa pesquisa? Quem define esses critérios? Que procedimentos devem ser seguidos para manter o rigor na coleta e análise dos dados? (ANDRÉ, 2001, p. 55).

Esses questionamentos servem de base para se pensar a pesquisa em educação como um todo, mas, no presente trabalho, possibilita pensar sobre a análise que se faz dos dados coletados. André (2001) destaca alguns pontos centrais desta busca por rigor e qualidade e, segundo ela, é importante que “o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados” (ANDRÉ, 2001, p. 57). Esses apontamentos são perceptíveis na análise de conteúdo, uma vez que ela possibilita ao pesquisador essas ações, pois, conforme

verificou-se em suas etapas, há a possibilidade de se efetivar a análise dentro de parâmetros de qualidade muito bem definidos e organizados. Segundo André (2001):

Embora reconhecendo a necessária origem social dos temas e problemas da pesquisa em educação e a importância das questões que no imediato são carentes de análise e proposições, ela nos alerta para a tendência do recorte excessivamente limitado e para as análises circunscritas aos aspectos aparentes dos problemas deixando de lado as perguntas mais de fundo e de espectro mais amplo. (ANDRÉ, 2001, p. 55-56).

Nesse sentido, concorda-se com Franco (2008) quando o autor destaca a importância da relevância teórica na efetivação da AC, ou seja, o pesquisador precisa aprofundar-se teoricamente nos dados levantados e, para isso, precisa de um repertório teórico amplo, pois só assim a análise de conteúdo elucida aspectos não visíveis em um primeiro momento, na leitura flutuante, por exemplo. Sendo assim, André (2001) e Franco (2008) trazem questões necessárias para se pensar a pesquisa em educação e a própria análise de conteúdo, ambas indissociáveis no contexto deste trabalho.

A análise a ser realizada após a coleta de dados será a “análise de conteúdo” (BARDIN, 2016), que é feita por meio dos elementos estruturantes evidenciados ao longo das entrevistas. Segundo Bardin (2016, p. 49), “a análise de conteúdo trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis”. Com isso, a maior importância desta análise são as significações, ou seja, o que as respostas trazem e representam ao investigador. É por meio dela que podemos “conhecer o que está por trás das palavras sobre as quais nos debruçamos” (BARDIN, 2016, p. 50).

Um dos aspectos importantes da análise de conteúdo é a interpretação. No entanto, para “que a interpretação seja feita precisa-se também de uma sólida fundamentação teórica acerca do que se está investigando” (MINAYO *et al.*, 2008, p. 91). E, nesse sentido, além do material resultante das entrevistas, a pesquisa bibliográfica também desempenha um papel importante, sendo “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2009, p. 44).

Severino (2007) reforça a importância da pesquisa bibliográfica como patamar do qual se deve partir, isto é, como estratégia metodológica para fazer o

conhecimento científico avançar e auxiliar o pesquisador a compreender o seu objeto de estudo. Segundo o autor, a revisão de literatura:

[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Por meio da pesquisa bibliográfica, pretende-se compreender quais são as pesquisas que vêm sendo realizadas, além de reunir referências a respeito da temática, uma vez que essa é uma base para o que está sendo pesquisado ou, ainda, possibilita buscar as teorias que possam subsidiar a investigação.

Severino (2007, p. 134) denomina de “bibliografia especial” aquele conjunto de referências que levam o pesquisador a interessar-se, uma vez que estão ligadas ao tema investigado. De acordo com Minayo *et al.* (2008, p. 91), “chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”. Novos dados, novas análises e novos questionamentos podem emergir da pesquisa bibliográfica e de campo, sendo esse o processo de construção do conhecimento.

André (2001) destaca que os trabalhos devem apresentar relevância científica e social, ou seja, devem estar inseridos em um quadro teórico e de intervenção no qual as contribuições fiquem evidentes, sejam elas do ponto de vista científico ou do engajamento social. Assim, após a constituição dos dados, o *corpus* da pesquisa foi definido conforme QUADRO 14.

QUADRO 14 - CORPUS DA PESQUISA

Corpus	Interlocutores	Conteúdo textual
Três Documentos	Resolução 2/2015 Resolução 1/2020 Proposta de Formação da SEED/PR	Escrito

12 Entrevistas	Pedagogas da Educação Básica	Falado
	Gestores do Núcleo Regional de Educação e da SEED/PR	
Referencial Teórico	Modelos de Formação Continuada	Escrito

FONTE: Organizado pela autora (2023).

As entrevistas que foram realizadas tinham quatro blocos de perguntas. O Bloco I teve por objetivo levantar informações sobre os dados pessoais e profissionais das entrevistadas; o Bloco II destacou a organização da escola e o Ensino Médio; o Bloco III foi o que apresentou os questionamentos sobre a formação continuada e, por fim, o Bloco IV que buscou compreender, a partir da fala das entrevistadas, qual é o papel do Pedagogo na escola. Assim, entender e elucidar as percepções dessas pedagogas e gestoras sobre a formação continuada, a partir de suas experiências com os professores na escola, no Núcleo de Curitiba e na SEED, possibilita pensar em momentos formativos que podem vir a ser organizados, além de dar voz a professoras que têm suas experiências nem sempre evidenciadas e expor como a SEED articula a formação dos professores.

A partir das respostas a estes blocos e seguindo as etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), com o auxílio e suporte do programa Atlas TI⁵⁸, alguns códigos foram identificados. Esta fase da pesquisa é de suma importância, uma vez que, a partir dela, foi possível buscar informações sobre as compreensões das participantes da pesquisa (pedagogas e gestoras) em relação à formação continuada. A fim de ter uma melhor organização do material de análise, quadros foram construídos no *Excel* com as respostas das professoras (unidades de registro temáticas que consideraram as unidades de contexto), objetivando criar códigos, realizar a codificação e elencar as categorias de análise.

A seguir segue o QUADRO 15 com as unidades de registros elucidadas nesta etapa de análise.

⁵⁸ O Programa Atlas TI foi utilizado neste trabalho como um meio de suporte para constituir os códigos presentes nas unidades de registro. Sendo assim, torna-se necessário expor que, mesmo sabendo das inúmeras possibilidades de uso do Programa, optou-se por utilizá-lo apenas como um suporte em substituição da impressão das entrevistas e da leitura em material concreto. Com isso, o objetivo foi o de otimizar tempo, uma vez que a Análise de Conteúdo se desenvolve a partir de várias etapas, conforme já mencionado em capítulo próprio.

QUADRO 15 - CODIFICAÇÃO ORIUNDA DAS ENTREVISTAS

Nº	Codificação
1	Formato da Formação Continuada
2	Programas de Formação Continuada já realizados
3	Formação Continuada com profissionais externos à escola
4	Formação Continuada para professor iniciante
5	Modelo de Formação Continuada
6	Formação Continuada e processo de ensino e aprendizagem
7	Função da Formação Continuada
8	Relação Formação Continuada e Plano de Carreira
9	Incentivo à Formação Continuada
10	Formação Continuada na Hora Atividade
11	Contribuições da Formação Continuada

FONTE: Organizado pela pesquisadora (2023).

A partir dessas codificações, foi possível elencar as categorias de análise, de acordo com a organização da Análise de Conteúdo, conforme segue no QUADRO 16 abaixo.

QUADRO 16 - CATEGORIAS DE ANÁLISE A PARTIR DOS CÓDIGOS IDENTIFICADOS NAS ENTREVISTAS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Objetivo da Formação Continuada	----
Propostas de Formação Continuada	Formato da Formação Continuada Formação Continuada na Hora Atividade Formação Continuada para Professor Iniciante
Políticas Públicas de Formação Continuada	Políticas de Formação Continuada Estaduais Relação da Formação Continuada e o Plano de Carreira Incentivo à Formação Continuada

FONTE: Organizado pela pesquisadora (2023).

No próximo capítulo, apresenta-se e discute-se as categorias e subcategorias de análise encontradas a partir da codificação das entrevistas.

5. COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS, AS PEDAGOGAS E OS GESTORES

Neste capítulo, os dados sobre as exposições das dez pedagogas e das duas gestoras que participaram da pesquisa serão analisados em conjunto com as discussões sobre a legislação e os autores apresentados neste trabalho, que discutem suas pesquisas e os conceitos que retratam a Formação Continuada. Dentre os autores estudados para compreender a Formação Continuada, Jacobucci (2006) e Candau (1997) apresentam modelos de Formação Continuada que possibilitam responder o problema desta pesquisa, qual seja, “Quais são as compreensões e significados de gestores e pedagogos do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Paraná sobre a Formação Continuada de professores?”.

Após a exploração dos materiais foi possível elencar três grandes categorias a partir das entrevistas. A primeira categoria evidenciada foi “*Objetivos da Formação Continuada*”, a qual emergiu de três codificações. Essas, foram agrupadas, pois traziam em si o mesmo tema. Com esta categoria pretende-se evidenciar a compreensão das participantes da pesquisa sobre quais seriam os objetivos da Formação Continuada, do mesmo modo que, partindo dos documentos lidos e analisados, também foi possível compreender o que as políticas de formação continuada no Brasil objetivam.

A segunda categoria emergente “*Propostas de Formação Continuada*”, originou-se das unidades de registros de três códigos de análise. Esta categoria apresenta como as pedagogas, gestoras e as políticas de formação expõem suas perspectivas quanto às propostas de formação continuada que são ou poderão ser efetivadas junto aos professores da educação básica.

A partir também de três códigos de análise que tiveram em suas unidades de registro temas relacionados às políticas de formação continuada, elencamos a terceira categoria de análise deste trabalho, qual seja: “*Políticas Públicas de Formação Continuada*”. Com esta categoria, foi possível elucidar e suscitar aspectos que traduzam a materialização das políticas públicas de formação continuada do Brasil no estado do Paraná e a organização desse equacionamento em relação às políticas que respondem às necessidades e expectativas das participantes da pesquisa.

Por fim, após a análise das categorias, apresenta-se as “*Compreensões e significados de Formação Continuada*”. Neste tópico, buscou-se responder o problema de pesquisa desta tese e evidenciou-se como pedagogas e gestoras traduzem suas “falas” sobre estas compreensões e significados, além de apresentar como as políticas de formação continuada podem expressar esta compreensão.

Diante disso, a seguir, apresenta-se a análise dos dados obtidos por meio das unidades de registro e a análise que foi sendo alinhada com a fundamentação teórica no decorrer da pesquisa.

5.1 OBJETIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Trabalhar no contexto escolar possibilita vivências cotidianas diversas, uma vez que esse é um espaço construído e feito por pessoas que são oriundas de culturas distintas. Dentre os sujeitos que dão movimento à escola, os professores são os responsáveis por apresentar o conhecimento científico já acumulado historicamente aos estudantes. Para tanto, em virtude das transformações sociais, evolução da própria sociedade, troca de governo e de políticas, o ministrar aulas sofre recorrentemente mudanças significativas que atingem diretamente todos que compõem este espaço.

Sendo assim, a FC torna-se um meio muito utilizado pelos governos e também é uma proposta necessária e importante para professores e estudantes, concebida como um dos principais elementos da profissão (ROSSI; HUNGER, 2013). É a partir dela que o professor pode ter a possibilidade de aprender e mudar seu trabalho pedagógico, pois os objetivos da formação continuada, geralmente, pretendem trazer aos professores novos conhecimentos, instrumentos, reflexões, autoanálise, repertórios de propostas e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A FC deve propiciar, também, troca entre pares e referencial teórico coerente, que faça sentido ao trabalho do professor e que o auxilie a pensar sobre a sua realidade, partindo da premissa de que teoria e prática precisam transformar as vivências destes professores e estudantes na escola (JACOBUCCI, 2006); (ALVARADA-PRADA; FREITAS; FREITAS, *et al.*, 2010), valorizando o conhecimento científico (MAINARDES; ALFERES, 2011). Além disso, considerar a

trajetória de vida do professor, é fundamental, pois as experiências pelas quais passam apontam para necessidades formativas, geralmente, diferentes. Alvarada-Prada *et al.* (2010, p. 371) destacam que:

Nas práticas do discurso sobre formação de professores, é frequente privilegiar a transmissão de teorias, valorizando apenas alguns pensamentos ideologicamente dominantes, em detrimento da complexidade dos conhecimentos derivados das experiências individuais e coletivas construídas ao longo da vida dos docentes e que são parte deles enquanto seres profissionais. Em oposição a esse discurso, é necessário realizar processos formativos considerando a trajetória do docente, pois ela traz consigo as contradições da relação teoria-prática que, se realizadas atividades para compreendê-las, é desenvolvido um processo de formação (ALVARADA-PRADA; FREITAS; FREITAS, *et al.*, 2010, p. 371).

Com isso, a partir das entrevistas realizadas nesta pesquisa, foi possível identificar as percepções das pedagogas de como acontece a formação continuada junto aos professores e, ainda, o que pode ser pensado e construído para que a formação continuada seja uma atividade intrínseca ao trabalho do professor. Ao considerar a realidade e as experiências dos professores, a formação torna-se um momento significativo e de interesse.

Quando da leitura e análise das falas das Pedagogas, terminologias que pretendem definir e objetivar a formação continuada no contexto da escola foram evidenciadas as seguintes expressões: suporte ao trabalho, atualização profissional, repensar a prática, melhorar a realidade, aprimoramento, renovar-se, “não parar”, acompanhar as mudanças da sociedade, aprendizagem, preparo, dentre outros.

Sendo assim, para além dos documentos mandatórios, que estabelecem direcionamentos, modos de organização, objetivos e respaldam legalmente o que um sistema de ensino deve efetivar e pretende, há, neste tópico de análise, a exposição de professoras pedagogas e gestoras sobre aspectos que foram alocados na categoria *Objetivos da Formação Continuada*. Aqui é possível entender as vozes que compõem um sistema educativo e que devem ser ouvidas, pois toda política de formação deveria surgir destas necessidades.

A Pedagoga 1, ao ser questionada sobre a compreensão que tem da FC, fez referência à atualização da prática, sendo, também, a FC um momento de trazer conceitos. Segundo ela, a FC:

*[Eu penso que] é aquele momento que a gente tem pra trazer **conceitos, atualizações da prática do professor**, porque afinal de contas a gente é um ser vivo, a escola pra mim é um ser vivo, a gente não está de muro fechado que as coisas que acontecem do lado de fora não interferem do lado de dentro (Pedagoga 1, grifo da pesquisadora).*

Segundo a Pedagoga a escola não é um espaço isolado, já que se relaciona com o meio social em que está inserida e os sujeitos que a compõem são oriundos deste meio, sendo assim, a fala de que ela “é um ser vivo”, sinaliza para a compreensão de que não há como este espaço se blindar e não considerar o que externamente é vivenciado por professores e estudantes, além das necessidades impostas pelo mundo do trabalho e as próprias políticas educacionais que sustentam a educação formal.

Alferes e Mainardes (2011); Melo e Santos (2020); Tirolí e Jesus (2022) destacam que cada momento histórico traz uma característica e necessidade de formação continuada realizada junto aos professores, pois as políticas que sustentam este processo sofrem mudanças e, em alguns casos, muito significativas. Para Alferes e Mainardes (2011) supera-se conceitos como treino, destreza e técnica pelo entendimento de que a aprendizagem contínua é importante. Gatti (2008) também faz alusão à conceituação da FC que teve mudanças, ora como cursos diversos, estruturados e formalizados, ora como qualquer tipo de atividade que contribua com o professor.

A Pedagoga 3 refere-se à “qualidade do ensino” como objetivo da FC. Também cita a atualização da prática, pois destaca que na faculdade o professor tem a formação básica. Ela assim se refere:

*Acho que é todo um processo que o professor tem que estar inserido, para melhorar a qualidade do ensino né... ele tem a formação básica na faculdade, porém **esse processo de atualização, de retomada, de pesquisa, isso tem que estar acontecendo diariamente, ele tem que estar se atualizando**. É como o médico né, aparecem novas doenças tem que se atualizar, o professor é a mesma coisa (Pedagoga 3, grifo da pesquisadora).*

Apesar de citar a atualização como eixo principal de sua fala, a Pedagoga 3 faz referência à pesquisa, ação fundante da ciência e essencial para construção de novos conhecimentos. Atividade nem sempre presente na escola, a pesquisa, acontece geralmente quando o professor adentra espaços acadêmicos, via cursos de formação estruturados ou processo seletivo *lato sensu* e *stricto sensu*.

A Pedagoga 7 também faz referência à pesquisa e ao fato de o professor estudar e se aperfeiçoar, sendo essa uma oportunidade de aprofundamento, conforme segue:

*Eu compreendo o professor estar sempre estudando sabe, estar sempre tendo **oportunidade de se aperfeiçoar**, assim que eu compreendo. Sempre buscando não ficar ali parado, esperando as coisas, não... o professor fazendo o papel de pesquisador, de estudar, de conhecer novas formas, assim que eu vejo a formação continuada, aperfeiçoar, o aperfeiçoamento do profissional da educação. (Pedagoga 7, grifo da pesquisadora).*

Aprender e formar-se são situações intimamente relacionadas ao trabalho pedagógico do professor. Ao aprender, subjetivamente o professor faz relações e se apresentam sentido e interlocução com sua realidade, constrói e reconstrói conceitos e o seu próprio trabalho. As Pedagogas 2 e 10 citam, também, a **aprendizagem** como um dos objetivos da formação continuada:

*Olha, formação continuada pra mim é um **momento de aprendizagem**, de discussões que a gente possa ter em determinado assunto que é relevante né, de preferência que a gente possa discutir aquilo, que possa trazer coisas... como é que eu vou te explicar... crescimento para a escola, pros nossos alunos principalmente, pros professores, pra toda a comunidade, os funcionários, todo mundo tem que se sentir pertencente àquela escola e poder emitir opiniões, fazer o seu trabalho de maneira que seja pro crescimento do aluno [...] Então é nesse sentido que eu acho que a formação continuada tem que ser muito bem elaborada, tem que ser muito bem projetada (Pedagoga 2, grifo da pesquisadora).*

A Pedagoga argumenta que ao ser um momento de aprendizagem que atinge direta ou indiretamente a todos, a FC precisa ser muito bem elaborada, muito bem projetada. Alvarada-Prada *et al.* (2010) aponta o papel da universidade nestes projetos de formação. Segundo a menção dos autores, as instituições de ensino superior não têm assumido este papel, fato que faz com que este espaço seja ocupado por pessoas e organizações que atendem apenas aos interesses dos governantes e que, muitas vezes, não tem condições para atender a complexidade da escola. Para além desta questão, há o fato de que estados e municípios, muitas vezes, não fazem questão de ter a universidade pública como parceira neste processo por ser ela o espaço em que se faz ciência e crítica às condições de trabalho, políticas públicas e a realidade da educação no Brasil.

A Pedagoga 10 faz referência à teoria, pois considera que esta auxilia na reflexão sobre a prática. Cita ainda que a FC contribui com a melhoria do conhecimento do professor, o repensar a forma de ver o aluno, melhora a didática, dentre outras questões. Segundo ela:

Quando você pensa na Formação Continuada, você sempre pensa na melhoria do seu conhecimento, no aprimoramento do seu conhecimento, pra que possa refletir na sua ação, no espaço que você trabalha. Em relação aos professores, essa formação é necessária até pra que o professor repense a sua forma de ver o aluno, a sua forma de trabalhar, a sua forma de como conduzir, de como o professor encaminha a sua didática em sala de aula, os encaminhamentos metodológicos. [...] É nesse sentido, de que a teoria, essa formação, te ajuda a refletir sobre a prática no dia a dia. E que essa prática seja de superação das dificuldades, tanto para os alunos quanto para os profissionais da Educação. Porque não é só do professor. Quando o professor trabalha determinado conteúdo e esse conteúdo, o aluno não consegue se apropriar, nós pedagogos também temos uma responsabilidade com essa não apropriação, com essa didática utilizada. A gente vai propor para o professor, outros encaminhamentos. E a formação contribui muito com isso. Contribui não, é primordial. É essencial (Pedagoga 10, grifo da pesquisadora).

Diante desta fala, percebe-se a ênfase que se dá sobre a formação e também o papel do pedagogo neste processo. A Pedagoga 10 se coloca como corresponsável no processo de formação escolar, ao dizer que quando o aluno não aprende é de sua responsabilidade também a sua não apropriação do conhecimento, em virtude da didática utilizada pelo professor.

O papel do pedagogo no estado do Paraná é um papel que atualmente tornou-se exclusivamente técnico e burocrático, uma vez que as plataformas educacionais exigem deste profissional o cumprimento de metas e a cobrança constante junto ao professor para que ele consiga utilizar as ferramentas digitais disponíveis (Desafio Paraná – quizziz –; Edutech-Pensamento Computacional, Inglês Paraná, Khan Academy, Leia Paraná, Matific e Redação⁵⁹). Além disso, a Prova Paraná e os Simulados do SAEB ocupam grande parte dos momentos formativos que poderiam ser utilizados para discussões coletivas e propostas de formação. Sendo assim, fomentar que cabe também ao pedagogo o dever de garantir a aprendizagem dos estudantes nesta realidade posta é uma abordagem

⁵⁹ Para uma maior compreensão do que vem sendo realizado no estado do Paraná, o artigo de Barbosa e Alves (2023) intitulado “Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos” traz importantes contribuições sobre este processo.

que precisa ser revista e discutida. O pedagogo precisa compreender que o seu papel formativo, tem sido substituído pelo papel do técnico pedagógico e/ou burocrata.

Alguns temas recorrentes que compõem a categoria *objetivo da formação continuada* são visíveis a partir da colaboração das entrevistadas. Nesta direção, Alvarada-Prada *et al.* (2010) destacam que “denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro” (ALVARADA-PRADA, FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374-375).

Alvarada Prada (1997, p. 88-89 apud AMADOR, 2019, p. 154) menciona também que a terminologia atualização é uma “ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária”. Para Marin (1995) estas terminologias apresentam significações inconvenientes, ou seja, não fazem parte do contexto da educação e da formação dos professores. Jacobucci (2006) e Candau (1997) ao descreverem os tipos de formação continuada citam o modelo clássico que dá ênfase à reciclagem dos professores e que pretende atualizar a formação recebida. Neste modelo está a pós-graduação, cursos e simpósios, dentre outros (CANDAU, 1997).

Sendo assim, pode-se inferir que formações do tipo atualização e aperfeiçoamento expõem informações técnicas e práticas aos professores e podem estar relacionadas apenas a um saber fazer cotidiano. Quando presentes em um processo que se diz formativo, não tem como centralidade o aprofundamento teórico e sua relação com a prática que seria o objetivo do modelo de formação emancipatório-político discutido por Jacobucci (2006) e que esta pesquisa defende como possibilidade formativa que transformaria o trabalho pedagógico, pois nesse modelo a teoria auxilia os sujeitos com um vasto referencial que possibilita a articulação teoria e prática de modo contextualizado.

Percebe-se, também, na menção da Pedagoga 5 a indicação de que a formação continuada seria um **preparo** ao professor.

*O que eu penso da função dela seria **o professor estar mais preparado para o estudante, para contribuir com a educação do estudante**, é um preparo, eu vejo então como um preparo mesmo do professor. Não só professor né, da equipe do colégio... a formação, não penso nela só do professor, mas para toda a equipe [...]. Então eu vejo como um se preparar para poder dar condições maiores pra esses estudantes também né, **se preparar, estudar mais**, maiores oportunidades... vejo essa função. (Pedagoga 5, grifos da pesquisadora).*

Segundo o dicionário Houaiss (2008, p. 601) o vocábulo preparo significa “instrução, treinamento” e “cultura, conhecimento”. Entretanto, quando se analisa a menção da pedagoga, é possível sinalizar que este “preparo” vai mais ao encontro de um professor executor de modelos, sem considerar a relação teoria e prática. A palavra sinaliza para o “fazer algo” – preparar o espaço; preparar alguma coisa –, ou seja, colocar em prática etapas de um processo. No sentido citado pela pedagoga, cabe a este tipo de formação apenas preparar o professor, mostrando-lhe etapas que podem/devem ser efetivadas. A formação continuada deve ser muito mais ampla no sentido de garantir ao professor a possibilidade de pensar sobre o seu trabalho pedagógico e a partir das leituras e discussões perceber o que pode ser reelaborado, a fim de que se propicie mudanças no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes envolvidos e do trabalho do próprio professor.

Para a Pedagoga 9, o objetivo da FC vai ao encontro do conceito de formação continuada adotado por Alvarado-Prada (1997, p. 88-89 apud AMADOR, 2019, p. 154) que seria “alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem”. Também vai ao encontro do modelo de formação emancipatório-político em que é necessária uma sólida formação teórica para transformar na prática a sua realidade (JACOBUCCI, 2006), conforme segue:

Porque se [...] a formação continuada consegue assegurar para o professor que ele olhe digamos para uma teoria, consiga transpor aquilo para sua prática cotidiana, e, automaticamente, consiga que esse estudante tenha um aprendizado melhor. E a escola vai aí cumprir o seu papel que é de garantir o acesso do estudante a toda a gama de conhecimento produzido e a escola cumpre. Até eu diria... essas loucuras de avaliações em larga escala e tudo mais porque se eu tenho uma formação que dá suporte aos professores e o professor consegue dar o suporte para o estudante, a avaliação vai ser um resultado meio que natural né? (Pedagoga 9, grifos da pesquisadora).

É possível elucidar nas falas das Pedagogas como a FC pode contribuir para com a escola, os professores e os estudantes. Há nestas menções a notória percepção de que ao ter acesso a processos formativos, mudanças acontecem em todas as esferas da escola, desde a sua organização e nos seus aspectos culturais, até bons resultados nas avaliações de larga escala sem ser este o único e exclusivo objetivo da escola.

Ao ter oportunidades de estudo e formação, o professor repensa a sua prática, reelabora sua compreensão sobre os processos de ensinar e aprender, vislumbra outras possibilidades e tem um olhar diferente para si e para o contexto em que trabalha, uma vez que:

[...] a formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas (ALVARADA-PRADA, FREITAS; FREITAS, 2010, p. 372).

De outro lado, foi possível perceber que as Pedagogas também relatam que, caso o professor não esteja receptivo, há situações em que a FC pode não contribuir, conforme destacado pela Pedagoga 2:

*Ela contribui em relação àquele professor que acredita em mudanças, que quer mudanças, que acredita naquele jovem, que ele está ali naquele momento passando o conhecimento. [...] aquele professor que faz uma formação continuada, que tenha relevância naquilo que ele – seja da disciplina dele né – acredita, ele vai conseguir fazer. Agora, aquele professor que não sabe.... já está assim, pensando: “**meu Deus, mais uma vez vem... me colocam aqui coisas que eu tenho que envolver e passar pra frente**”. Não vai ter relevância nenhuma não, não vai existir aprendizado. O professor [...] ele tem que acreditar muito, ele tem que querer muito e ele tem que pensar assim: “**eu tenho que passar aquilo da formação continuada**”, mas o foco é o que eu estou vendo, que eu estudo, que eu acredito, que eu penso, que é a mudança que pode acontecer no meu aluno (Pedagoga 2, grifo da pesquisadora).*

Há, nesta fala, uma relação entre os tipos de formação a que os professores têm acesso e o interesse em realizá-las para repensar seu trabalho pedagógico. Não basta que os processos formativos sejam construídos pelas secretarias sem considerarem as necessidades dos professores, a realidade da escola e, também, do sistema de ensino. Também, focar apenas em ferramentas digitais e sua utilização torna o processo de aprender e ensinar sem sentido algum. Estas

denúncias sobre o sistema de ensino paranaense têm sido frequentemente apresentadas pelos professores e estudantes, em especial no ano de 2023⁶⁰.

A Pedagoga 8 faz referência ao processo de participação dos professores nas formações. Destaca que a relação entre mudar sua prática ao participar das formações envolve a vontade do professor em tentar mudar. Segundo ela:

[...] quando o professor participa [...] e percebe que necessita mudar, ela auxilia o ensino aprendizagem. Mas, quando o professor participa por participar ou por algum plano de carreira ou por algum outro motivo, ele não se interessa muito a mudar a didática dele ou perceber que tem inovações, não muda muito para o aluno. Não vai fazer diferença para o aluno. Eu acho que vai muito da visão que o professor tem daquilo que ele está aprendendo e da vontade dele de tentar mudar o que ele já sabe com o novo que está vindo ou fazer uma mistura para melhorar o aluno em sala de aula. É uma questão variável de professor pra professor porque eu já vi professores que fazem cursos, mas você entra na sala de aula dele e é tudo a mesma coisa de sempre, não mudou nada na vida dele. E tem professor que faz um curso e que vem com uma novidade. [...] Então, vai muito de professor para professor, para chegar no aluno depende muito do professor, da expectativa do professor (Pedagoga 8, grifo da pesquisadora).

Cabe a compreensão, por parte do sistema de ensino de como tornar este movimento formativo com sentido aos professores. Para a Gestora da SEED o querer, a vontade de buscar conhecimento é fundamental. Caso contrário, não há como ter o mínimo de qualidade.

Eu penso que é fácil ter qualquer coisa, o difícil é manter. A formação continuada nada mais é da manutenção da casa em pé. Nosso estudante mudou, nós mudamos, e para gente manter o mínimo de qualidade, temos que constantemente buscar conhecimento. E numa mera conversa crescemos milhões. Mas aí vem o querer. Eu sempre falo para toda a minha equipe, que posso ajudar em qualquer coisa, menos na tua falta de vontade (Gestora SEED).

Considerando a exposição da Pedagoga 8 e da Gestora da SEED, pode-se inferir que deve haver uma relação de congruência entre formação, plano de cargos e salários e, conseqüentemente, interesse por parte dos professores. Se a formação

⁶⁰Professores de letras denunciam modelo de ensino de português no governo Ratinho. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/colunas/caixa-zero/professores-de-letras-denunciam-modelo-de-ensino-de-portugues-do-governo-ratinho/>>. Acesso em: 30 set. 2023.

Estudantes usam redes para denunciar excesso de plataformas. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/somos-criancas-nao-ratos-de-laboratorio-estudantes-usam-redes-para-denunciar-excesso-de-plataformas/>> Acesso em 30 set 2023.

disponibilizada não faz sentido, não traz possibilidade de crescimento na carreira, distancia-se do interesse dos professores. Se valoriza apenas a carreira, não atinge os estudantes a quem a escola se destina.

Já a Gestora do Núcleo considera que a formação é processual e destaca que a partir dela o professor está sempre renovando, aprendendo e debatendo entre pares:

*Quando eu saí da Universidade, eu saí achando que era só aquilo. Porque o que eu aprendi não me alimenta em nada pra dar aula e eu sentia falta de que realmente a ação continuasse. E eu, quando eu cheguei no Estado, como PSS, tinha as formações. Mas as Formações Continuadas eram duas/três vezes no ano, eram presenciais. Eu não conseguia compreender aquele processo. Chegou numa etapa que era por (). Mas eu também não me identifiquei com aquele processo. **Agora eu me identifiquei com Formação Continuada. Realmente é processual, é contínuo. Você está sempre renovando, aprendendo, debatendo. Entre pares.** Eu achei que, por exemplo, esse projeto que a gente trabalha, eu acho que ela realmente é uma Formação Continuada. **A gente está sempre agregando mais do que a gente já sabe, já aprendeu e assim, não é o algo que acontece uma vez, acaba, dali dois meses pensasse outro, não é. É algo realmente contínuo. Tem o ano todo. Quem quiser, vai fazer essa formação o ano todo** (Gestora Núcleo Curitiba, grifos nossos).*

***Eu acho que o grande intuito é assegurar uma área de educação de ponta, de qualidade. E isso realmente a gente só consegue com formação. O professor pode buscar fora? Pode, mas é o gasto que ele vai ter e o Estado tem total possibilidade de fazer essa formação, até mesmo com profissionais da rede que ele tem, que são profissionais excelentes. Tanto que nossos técnicos da SEED, que elaboram os materiais, são todos profissionais da rede. Acho que tem uma profissional que não é da rede, sabe? Mas a grande maioria ali, todos são. É assegurar, realmente, a melhoria, atualização do trabalho. Acho que esse é o grande objetivo da Formação Continuada** (Gestora Núcleo, grifo da pesquisadora).*

A Gestora do Núcleo de Curitiba enfatiza os processos formativos atuais – Formadores em Ação – que são realizados de modo on-line três vezes ao ano (estas formações serão posteriormente discutidas em tópico próprio). Para ela, o modo com que as formações têm sido organizadas faz sentido e auxilia o professor a debater entre pares e aprender. Além disso, enfatiza qual é o objetivo maior da formação continuada, que seria o de assegurar a melhoria e atualização do trabalho do professor.

O que pode ser levantado, a partir das percepções aqui expostas, é que as formações que são realizadas nem sempre “atingem” os professores de um mesmo modo, ou seja, há uma parte deste processo muito subjetiva que depende

diretamente das vontades deste professor para com a sua formação e da percepção que ele tem das necessidades de aprofundamento no decorrer do trabalho pedagógico e das mudanças que a sociedade e, conseqüentemente, a escola atravessam.

Também, percebe-se a necessidade da relação entre uma formação que faça sentido aos professores e planos de cargos e salários para que se tenha a participação e o envolvimento na mudança do trabalho pedagógico. Diante disso, torna-se urgente processos de formação continuada que envolvam as Universidades e as escolas. Esta relação de troca auxiliaria tanto os professores, quanto os estudantes de ambos os contextos e incentivaria a busca por formação.

Diante do exposto até aqui, a partir da primeira categoria de análise, das 12 participantes da pesquisa (10 pedagogas e duas gestoras), depreende-se que os objetivos da formação continuada são diversos, mas todos estão atrelados a mudanças no trabalho pedagógico do professor e, conseqüentemente, com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Isso evidencia que o eixo central de trabalho e organização da escola é intrínseco aos estudantes, mesmo que os objetivos da formação continuada sejam identificados e nomeados de modos diversos.

5.2 FORMATOS OU PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Meu sonho era ir numa formação continuada que fosse algum teórico da educação falar, porque todos os congressos que eu vou eu pago com o meu dinheiro né, [...] o estado não me dá nada. Então assim, pra mim seria o ideal isso, esse é o ideal de formação. (*Pedagoga 5*).

Organizar propostas formativas em nível estadual requer pensar em estrutura, pessoal, condições materiais e que formato se pretende consolidar. Junto disso, considerar o número de professores que o estado possui, torna esta organização um tanto quanto desafiadora, uma vez que a cultura de cada escola/localidade é muito distinta.

No estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação é representada a partir de Núcleos Regionais de Educação que estão organizados em 32 unidades, os quais “têm a função de orientar, acompanhar e avaliar o funcionamento da Educação Básica e suas Modalidades”⁶¹. Diante disso, os processos formativos são construídos por um Departamento e são encaminhados aos Núcleos para a partir daí chegar até às escolas e aos professores (50 mil de acordo com informações obtidas no site Seed⁶²).

Considerando isso, na pesquisa realizada, foi possível elucidar a categoria “*Formato ou Proposta de Formação Continuada*”. Nesta categoria, a partir das falas das pedagogas, percebeu-se como elas identificam que deveria ser uma formação continuada que fosse ao encontro dos interesses dos professores. Sendo assim, pensar na construção de formatos de formação que viabilizem este interesse unido a processos formativos que forneçam aos professores condições de reelaborar seu trabalho pedagógico cotidiano é fundamental. Neto *et al.* (2007) destacam que os programas de formação são, geralmente, pensados de modo homogêneo sem espaço para a participação expressiva dos professores em decisões importantes que são quase sempre definidas pelas necessidades do sistema de ensino. Esta denúncia demonstra o quanto os professores ainda não são ouvidos em relação às suas demandas e necessidades.

Sendo assim, dentre as menções realizadas pelas Pedagogas participantes da pesquisa, observaram-se alguns apontamentos mais recorrentes, como a necessidade de promover processos formativos que tenham a escola como foco de análise e discussão; formações com formadores externos à escola e que possam, também, ser realizadas em espaços externos à escola. Outro apontamento possível de identificar nas falas das pedagogas, diz respeito aos processos formativos de governos anteriores, como o DEB-Itinerante⁶³, por exemplo, que foi lembrado em uma menção, mas que, indiretamente, teve sua base de organização (formações por área de conhecimento) como sugestão de algumas pedagogas.

61Disponível

em:

<<http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=112#:~:text=A%20Secretaria%20de%20Estado%20da,Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20e%20suas%20Modalidades>>. Acesso em 25 jul 2023.

62Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>> Acesso em 31 jul 2023.

63Disseminação da Política Curricular e de Gestão Escolar, conhecido como DEB-Itinerante

5.2.1 Formatos da Formação Continuada

5.2.1.1 Formadores Externos à Escola

Na categoria “*Formatos da Formação Continuada*”, ao se referirem a formações com formadores externos à escola, a Pedagoga 1 diz ter condições de discutir determinados temas, porém precisa de auxílio para aprofundar outros. Este apontamento é pertinente, pois não há como ter um conhecimento amplo e aprofundado sobre todas as demandas que surgem, considerando que a escola é um espaço de culturas múltiplas e que traz para seu espaço desafios diversos. A fim de solucionar esta questão, para as pedagogas seria fundamental investimentos em pesquisadores que teriam condições para discutir teoricamente temas urgentes do processo de ensino e aprendizagem, conforme segue:

*Eu sou pedagoga, eu tenho algumas questões que eu posso dar conta, mas aí tem outras questões que não, **então eu preciso de profissionais que venham de fora.** Sabe, não precisa contratar os “businessman” que a palestra custa dez mil reais. Ah, o problema maior nesse momento, ou nesse ano, a gente viu com os nossos índices, que a dificuldade maior é de construir a avaliação. **Então traz lá professor Schulman da federal pra falar de avaliação, vamos fazer uma oficina com esses professores e vamos focar o ano sobre isso.** (Pedagoga 1, grifo da pesquisadora).*

Apesar de a Pedagoga citar um professor que não está ligado à nenhuma instituição brasileira, ela deixa explícito que o importante neste processo seria a relação da escola com pesquisadores que tem se dedicado a estudar temas emergentes que ainda são desafiadores ao trabalho pedagógico. Nesta direção, Jacobucci (2006), ao se referir ao Modelo Emancipatório-político, destaca que um “ambiente colaborativo entre professores e pesquisadores da Universidade propicia condições institucionais e político-sociais necessárias para se refletir sobre a prática numa visão mais ampla de mundo”. (JACOBUCCI, 2006, p. 36).

Na mesma direção, a Pedagoga 4 destaca que trazer um especialista de fora do contexto da escola gera curiosidade e que isso pode colaborar para com o envolvimento e interesse dos professores. Ela assim se refere:

*Então, eu acho que um chamariz seria você contratar, conseguir trazer **profissionais que fossem gabaritados sobre algum, qualquer conteúdo que seja, entendeu.** Eu acho que uma a formação de uma pessoa para*

*poder ministrar uma palestra sobre o outro, qualquer assunto, já é um chamariz, seria assim uma motivação já... ó, aí esse ano vai ter formação sim, mas não é pedagogo que vai dar a formação esse ano, esse ano é um palestrante tal, que é formado em tal, especialista em tal sentido, que vai falar sobre esse assunto, entendeu. Pelo menos acho que geraria curiosidade a princípio, para ver... ah, como é que será que é. **Porque tem palestrante maravilhoso e tem palestrante que nem é tão bom né, tem isso também né, tem de tudo. Mas assim, esse é... o fato de ser uma pessoa de fora para dar essa palestra, que tenha mais assim conhecimento, que tenha mais especialização em tal conteúdo, ele já seria um chamariz legal, acho que geraria uma curiosidade que poderia ter uma finalização rentável de interesse de todos.** (Pedagoga 4, grifo da pesquisadora).*

Importante elucidar que a Pedagoga demonstra a percepção de que nem todo palestrante é “bom”. Este apontamento é bem pertinente, uma vez que não basta a escola se abrir para receber qualquer profissional/pessoa/pesquisador externo, é preciso que se faça uma busca sobre como este sujeito poderá colaborar com as demandas dos professores e do contexto escolar.

Esses professores externos à escola poderiam munir os professores nestes processos formativos com teorias da educação para terem outras visões de mundo, permitindo uma reelaboração social e politicamente consciente (JACOBUCCI, 2006), pois isso facilitaria também o processo de ensino e aprendizagem.

Ouvir o outro, seja um pesquisador, conhecido ou não, que tem se dedicado a investigar, ler e estudar sobre o tema torna a possibilidade formativa mais envolvente, assim como também destaca a Pedagoga 9 que menciona o interesse por parte dos professores como uma característica desta relação formativa. Ao citar a experiência que teve na realização de uma formação interna, na sua escola, lembra que o momento formativo trouxe troca de ideias e o contato com materiais que auxiliassem no trabalho com estudantes com deficiência.

***Eles têm mais interesse... Uma vez eu convidei um mestrando, um cara que tinha feito mestrado, ele tinha feito mestrado sobre recursos para utilizar com estudantes com deficiências na escola, né. Era um projeto bem legal... Então assim eu lembro que esse foi dentro do... Porque aí era assim aquela formação da SEED, mas a escola dá essas entradas para gente, essa porcentagem de autonomia, digamos assim. E eles conseguiram tirar... trocar bastante ideias, é... olhar materiais que auxiliassem porque... É... um professor da formação... É... Especifica né, eles têm a formação e acabam não tendo essa formação mais pedagógica de utilização de material, não é algo... para o professor que é bacharel. Então às vezes eles sentem essa falta desse suporte sabe? De coisas que eles possam... que possam auxiliá-los nessa prática cotidiana.** (Pedagoga 9, grifo da pesquisadora).*

A formação pedagógica e metodológica dos professores é algo a ser considerado, pois os cursos que se destinam a formar nas áreas específicas do currículo, tem em sua organização poucas disciplinas com este objetivo. Sendo assim, discutir e ampliar o repertório teórico dos professores sobre possibilidades metodológicas e também sobre a relação entre estudantes e professores, torna-se cada vez mais necessário. Segundo Sampaio e Leite (2000):

A formação continuada oferece, quase sempre, recursos para que o professor se muna de conhecimentos teóricos, aparatos didáticos, metodológicos e técnicos; no entanto, não pode jamais estar desvinculada do processo escolar. Nesse sentido, os programas de formação continuada devem considerar criticamente o que os professores percebem sobre a própria formação continuada (SAMPAIO; LEITE 2000 apud NETO *et al.*, 2007, 76).

Ainda referindo-se à professores externos, a Pedagoga 10 compreende que mesmo que ela tenha conhecimentos sobre determinadas teorias educacionais, percebe que há uma receptividade muito maior dos professores quando se tem um profissional externo à escola discutindo temas emergentes. Assim ela se refere:

[...] Mas, eu vejo que quando você traz uma pessoa que tem uma formação superior a sua, que tem um conhecimento diferente. Por exemplo, você traz uma [...], que vai falar sobre Lahire, que apresenta diversos contextos de escola na França. Quando você traz para os professores, você traz esse profissional com essa leitura, a receptividade é muito maior do que eu chegar lá e colocar: “Hoje, eu vou trabalhar com vocês o Bernard Lahire e cada professor vai estudar um perfil de família, de aluno.” É muito diferente! (Pedagoga 10, grifo da pesquisadora).

Salienta-se, a partir da entrevista, que a Pedagoga 10 demonstra ter conhecimentos teóricos que respaldam a sua fala e percepção em relação ao que é dialogado. Entretanto, mesmo com um arcabouço teórico, ela não se sente segura em realizar determinadas formações.

Considerando que a pesquisa foi realizada na pandemia, a Pedagoga 3 cita as interações on-line porque naquele contexto, esse era o único meio de contato dos professores com possibilidades formativas. Mesmo sendo on-line, a Pedagoga faz referência a pessoas diferentes, no sentido de que “santo de casa não faz milagre”. Cita ainda que a formação realizada não é a mesma, quando é convidado um professor de uma universidade federal, por exemplo.

*De repente **mais interação via on-line e com pessoas diferentes sabe, com palestrantes**, pessoas... porque assim, aquele ditado né que **santo de casa não faz milagre**, quando nós pedagogos trabalhamos diretamente, apesar de a gente ter um relacionamento muito legal, engajamento muito bom com nossos professores, **não é a mesma coisa que se a gente trazer um professor da Federal**, por exemplo, para dar uma palestra na escola sabe. É completamente diferente, a gente percebe o brilho nos olhos, de perceber coisas diferentes, novas né. (Pedagoga 3, grifo da pesquisadora).*

Além disso, a Pedagoga 3 menciona que falta algo do estado, pois “é sempre jogado para os pedagogos de uma forma muito em cima da hora. Eu não me vejo tão preparada para aquilo sabe, sempre correndo ali, a gente faz uma ou duas reuniões antes dos cursos, né!?”. Aqui cabe a reflexão: Quem forma os Pedagogos da rede estadual de ensino? Como esperar um processo formativo para os professores, envolvimento de conhecimento, se as Pedagogas não tem estes momentos de formação? A partir disso, é possível sinalizar e entender os objetivos do estado para com os momentos que deveriam ser de formações coletivas na escola.

O modo com que uma formação é organizada e o tempo direcionado a isso requer comprometimento e dedicação por parte de quem planeja, pois é este percurso planejado que direcionará como a formação será realizada na escola. Estudar, conhecer e compreender o que se propõe é fundamental e para isso é necessário ter tempo. Dispor às escolas, mais precisamente às pedagogas, formações não construídas coletivamente, poucos dias antes das datas de Estudo e Planejamento tem como resultado apenas um momento de repasses de informações e de críticas diante do que é proposto aos professores.

Ainda discutindo sobre os modelos e propostas de formação continuada, a seguir apresenta-se as percepções das pedagogas sobre as formações que poderiam ocorrer em espaços externos ao da escola.

5.2.1.2 Formação em local externo ao espaço da escola e on-line

O programa Formadores em Ação começou muito humilde aqui dentro e cresceu tanto que precisou ser tirado aqui de dentro. (Gestora SEED, grifo da pesquisadora).

Uma mudança que fosse de conteúdo, de local, de formato, de tudo teria que ser feita. (Pedagoga 2, grifo da pesquisadora).

Os modelos de formação que sustentam as discussões deste trabalho, tem como base três referências para se pensar a formação continuada (CANDAU, 1997; JACOBUCCI, 2006). Na caracterização destes modelos, é possível indicar que o modelo clássico é o mais comumente utilizado, pois nele tira-se os professores de seus contextos de trabalho e os leva para espaços externos, seja a universidade ou eventos que possam trazer discussões sobre temas variados do trabalho do professor. Nesse caso, simpósios, seminários, congressos e Programas de Pós-graduação podem ser citados como exemplo, segundo Candau (1997). Para Jacobucci (2006):

Nesta perspectiva, o professor, uma vez na atividade profissional, em determinados momentos realiza atividades específicas e, em geral, volta à Universidade para fazer cursos de diferentes níveis, ou frequenta cursos promovidos pelas Secretarias de Educação ou participa de congressos e encontros orientados que de alguma forma contribuem para o seu desenvolvimento profissional (JACOBUCCI, 2006, p. 30).

Para a autora, nesta perspectiva, a Universidade é responsável pela produção do conhecimento e aos professores cabe a aplicação, socialização e transposição didática desses conhecimentos (JACOBUCCI, 2006, p. 31). Sendo assim, há uma polarização entre teoria e prática e a desconsideração das experiências dos professores.

A Pedagoga 4 apresenta a tese de que dispor de um ambiente externo à escola em que o professor tem a possibilidade de escolher o tema da sua formação é um meio de envolver e gerar interesse nos processos formativos. Segundo esta Pedagoga, quando o professor tem a possibilidade de escolher o tema é porque ele percebe que precisa de mais conhecimento em relação àquilo que vivencia no percurso do seu trabalho pedagógico. Conforme trecho a seguir:

*Então assim, seria interessante pegar conteúdos, temas que são bem relevantes, que fariam a diferença dentro da escola, **procurar um profissional capacitado para fazer isso e poder promover isso para os professores** sabe. [...] Então assim, pegar realmente pessoas que trabalham nesse sentido, **dispor de um ambiente, de um local e que o professor vá até esse local, escolha o tema que ele quer, ele vai até o***

local... porque daí assim, eu escolhi um tema é porque eu realmente tenho interesse nisso, porque eu sinto que precisa, que eu precisaria de mais conhecimento nesse sentido. Então assim, eu vou pagar diversas pessoas, diversos palestrantes que têm gabarito para poder dar algum tipo de conhecimento às outras pessoas, para repassar esse conhecimento, arranjar um local específico e a pessoa escolhe o que quer fazer, vai lá e assiste a palestra... isso sim é uma formação. Porque se você tem dúvidas, se você tem alguma dificuldade, aquela pessoa consegue sanar tua dúvida... acabou, no final das palestras normalmente eles abrem o tema para que todo mundo possa fazer perguntas, daí você sanaria as dúvidas... (Pedagoga 4, grifo da pesquisadora).

Apesar de citar o espaço externo à escola como o local de formação, o apontamento em relação a um palestrante/pesquisador externo também está presente, assim como foi anteriormente mencionado pelas pedagogas. Então, percebe-se que há uma importância mais evidente por parte dos professores quando da escuta de palestrante/pesquisador externo e, talvez, isso ocorra porque o novo e diferente causam curiosidade, ainda mais quando o tema tratado se refere a algo de interesse. A Pedagoga 7 diz perceber que há uma valorização maior por parte dos professores quando a formação é externa ao espaço da escola. Já a Pedagoga 8 menciona o fato de os professores se “desligarem” da escola como um aspecto positivo, conforme segue:

Olha, lá no colégio... porque nosso colégio é grande, ele tem 18 turmas de manhã, [...] 18 à tarde, à noite tem ensino médio, tem a EJA, é bem grande né. Então eu ainda percebo que é mais valorizada a formação fora do colégio do que uma formação continuada ali. (Pedagoga 7, grifo da pesquisadora).

O professor precisa disso. [...] E quando você sai da escola, você tem aquela sensação de que você se desliga um pouco daquilo, porque se você faz uma formação dentro da escola, você não se desliga. (Pedagoga 8, grifo da pesquisadora).

Em ambas as falas, o espaço de formação é mais importante do que sobre o que vai se comunicar aos professores. Diante disso, não há uma preocupação com o conhecimento em si, mas com o fato de saírem do contexto de trabalho e conhecerem ou irem até um local diferente do habitual. A Pedagoga 2 sugere uma mudança radical no processo de formação, do conteúdo até ao local e formato do que é proposto atualmente, conforme segue:

*Então eu acho que essa formação continuada teria que ser num formato diferenciado, de repente **tirar até o professor daquele local sabe? E assim, fazer em espaços diferenciados até da disciplina que ele atua sabe? Teria que ser feito uma mudança bem radical nesse sentido. Uma mudança que fosse de conteúdo, de local, de formato, de tudo teria que ser feito.*** (Pedagoga 2, grifo da pesquisadora).

A Pedagoga 5 faz uma fala de denúncia em relação às formações que são realizadas atualmente e chama a universidade a atender as necessidades e demandas do contexto escolar. Segundo ela, a universidade tem condições para auxiliar os professores a terem um processo formativo, conforme segue:

*Então pra mim, **formação continuada seria eficiente, o máximo... é você pegar os professores, levar pra dentro da universidade... gente, a universidade está aí pra isso, é pra isso que está lá.** Nós estamos... eu falo assim, o salário do dos professores lá são pagos por nós, eu estudei primeiro numa particular, paguei, depois estudei na faculdade pública, com o dinheiro dos cidadãos, do povo aí. **Então cara, esses caras estão lá pra isso, existe espaço físico pra isso, existem pessoas pra isso, o estado que vá lá, vai levar e vai aprender lá com esse povo como é que faz, vamos, sabe? É esse povo que tinha que ensinar os nossos professores. Porque eu duvido que se botasse num anfiteatro (...), um monte de gente lá, um cara excelente pra falar de educação, se os meus professores iam ficar no celular.** Porque eu enquanto estou falando lá na frente, que nem uma idiota lá na frente, eu estou falando para as paredes, porque eles estão todos no celular. Então assim, que eficiência que é essa formação? Qual é? O que que você ganha com isso? Nada. E assim, você vai debater numa formação continuada, índices da escola, ele é eficiente? Óbvio que é, mas para uma reunião, pra você pensar uma estratégia pra você melhorar aquilo lá. Mas você ficar debatendo números? Pra quê? Isso aí não tem sentido, me desculpe, é fora do fora disso.* (Pedagoga 5, grifo da pesquisadora).

Esta fala remete ao Modelo Clássico de formação que desconsidera os conhecimentos dos professores da educação básica, em especial, quando a Pedagoga 5 diz que “*é esse povo que tinha que ensinar nossos professores*”, referindo-se à Universidade. Na sua fala evidencia-se que a Universidade é a detentora de todo conhecimento e que os professores da educação básica nada sabem. Interessante observar a menção que se faz em relação ao uso do celular por parte dos professores nas falas que são feitas na escola. De outro lado, a pedagoga traz o modo com que as formações nos dias de Estudo e Planejamento são feitas, trabalhando-se apenas com índices e números, demonstrando o aspecto meramente técnico e prático do processo. Mesmo que há uma crítica sobre o processo formativo, a própria Pedagoga desconsidera os conhecimentos que existem no desenvolver do trabalho pedagógico dos professores. Segundo Jacobucci (2006)

esta formação sugerida pela Pedagoga 5 tem um caráter de reciclagem em que há parceria entre Universidade e Secretarias de Educação.

Já a Pedagoga 1 faz referência a um projeto de formação que já existiu no estado do Paraná. Conhecido como Itinerantes, os professores eram separados por áreas e se reuniam com seus pares para discutir e trocar experiências. A mediação era feita por um professor da área que trabalhava na Secretaria de Estado da Educação e, no caso das Pedagogas, tinha-se uma Pedagoga por setor que fazia a formação. A Pedagoga 1 expõem que:

*A gente teve, durante alguns anos, esse eu participei, fui “oficineira” dos Itinerantes. Dentro daqueles 10 dias que a gente tem de formação, tinha os Itinerantes, que eram separados por áreas. Se a gente for pensar nessa ideia, “Tinha uma formação específica pra ensino médio?”, não! **Mas tinha essas por disciplinas que, talvez, chegasse mais próximo da demanda do professor do ensino médio. Eles estavam ali, naquelas salas, por disciplina, que eles traziam práticas, a gente discutia sobre essa prática.** Normalmente, era a pedagoga do Núcleo, que vinha fazer provocações, a gente saía com texto... (Pedagoga 1, grifo da pesquisadora).*

A fala da Pedagoga 1 se aproxima do Modelo Prático-reflexivo que tem como característica a elaboração de novos conhecimentos a partir da experiência prática dos professores (JACOBUECCI, 2006). Esse modelo faz menção ao processo de autoformação na prática cotidiana de sala de aula, ou seja, mesmo que coletivamente, no exemplo apresentado, tem-se apenas uma reflexão e discussão sobre práticas sem relacioná-las com conceitos teóricos.

A Pedagoga 3 não cita um modelo único de formação. Segundo ela, há a necessidade de se pensar em possibilidades formativas diversas que possam trazer aos professores experiências entre disciplinas e entre professores, na escola e fora dela, conforme segue:

*Olha Evellyn, eu sou bem sincera pra você. Eu acredito que **ela teria que acontecer de diversas formas, não poderia ser um formato fechado, teria que ser de diversas [formas]. No momento por área, que eu acho que se faz necessário pra eles poderem discutir dentro da área de cada um né...** assim, assim, assim, assado, então eu acredito que teria que ser por área. **Ela teria que ser um momento ali dentro da escola, em outros momentos, descentralizada.** Ela não poderia ter assim um formato fechado. Ela teria que ter um formato que fosse prazerosa, fosse autossuficiente pra ter o conhecimento e pra discussão. (Pedagoga 2, grifo da pesquisadora).*

Nesta direção, Candau (1997) elucida a tese da “escola como *locus* de formação continuada”, sendo esse um espaço privilegiado de formação em que se rompe com o paradigma de que é possível fazer formação continuada apenas na universidade, por exemplo.

A Pedagoga 3 também faz referência a diferentes formatos de FC, conforme segue:

*Acho que uma vez só não, acho que ele também é um processo né. Eu acho que estaria para ser mais vezes no ano sim, **pode ser por disciplina, pode ser por... no geral, área, enfim, com todo mundo.** Na escola às vezes funciona também, quando o ambiente está gostoso também, mas às vezes essa troca com outros professores de outras escolas, **troca de experiência né, de ouvir, eu acho que isso faz a gente refletir um pouquinho mais sobre o nosso dia a dia sabe.** Então quando eu ouço lá que tal escola fez tal coisa, fez tal trabalho que deu certo, me dá vontade de fazer algo parecido ou me animo a tentar fazer diferente, sair da mesmice né. (Pedagoga 3, grifo da pesquisadora).*

Para Neto *et al* (2007) “propor atividades que atendam a todos os quesitos necessários para realmente contribuir com a formação continuada de professores é uma provocação às secretarias de educação, universidades, sindicatos e escolas de todos os níveis de ensino” (NETO *et al.*, 2007, p. 76). Corroborando com os autores, “não se trata de simplesmente pensar a atividade, fazer os professores participarem, divulgar o programa e atuar respeitando o que os professores querem” (NETO *et al.*, 2007, p. 76).

Com outro posicionamento em relação ao processo formativo, a Pedagoga 6 faz alusão a uma organização interna de sua escola que estava em processo de inserção, inclusive, no Projeto Político Pedagógico (PPP). Segundo ela, um grupo de estudo foi organizado em “parceria” com uma Universidade de Curitiba em que ela também trabalha. Segundo a Pedagoga:

*[...] e é uma das grandes questões que a gente bateu muito na nossa chapa, no pleito, **que a gente já tinha um projeto de escola com a vinculação às Universidades.** A gente já tem uma proximidade, o fato de eu trabalhar no ensino superior é um grande diferencial. Mas quando a gente leva os acadêmicos, a gente já fazia essas possíveis ditas, eu vou dizer um termo técnico da empresa, as parcerias, como sempre fez. **Então, a gente já tinha a formação de grupo de estudos fazendo a certificação pela Universidade [...].** A gente montava o grupo, o professor no horário contrário participava desses estudos. Pensando até a questão do mindfulness, que foi uma formação que a gente deu o ano anterior, isso antes da pandemia. A gente já fazia isso e a gente está consolidando isso no nosso projeto político pedagógico. (Pedagoga 6, grifo da pesquisadora).*

Segundo a fala da Pedagoga 6, é possível sinalizar, que de todas as 12 participantes da pesquisa, apenas ela é quem apresenta um modelo de FC que se relaciona com o Modelo Emancipatório-político, com uma “concepção sócio-histórica de formação de professores, onde o Homem é visto como um ser social que necessita de uma sólida formação teórica para conseguir transformar, na prática, a realidade”. (JACOBUCCI, 2006, p. 35). A partir deste vasto conhecimento de mundo o professor pode observar as suas ações práticas de forma crítica e assim se emancipar politicamente para transformar a sociedade (NETO *et al.*, 2007, p. 80).

A dicotomia teoria e prática sempre esteve presente no trabalho do professor. Desde a Universidade escuta-se que na prática a teoria é outra e isso é ainda mais reportado na escola. Mudar esta concepção na escola requer muito trabalho, escuta, fala e, acima de tudo, tempo para estudar e se dedicar à compreensão da materialidade. Todo constructo teórico parte de uma prática e toda teoria auxilia na compreensão desta prática. Entretanto, para que isso seja possível, seria necessário políticas de FC e condições de trabalho que viabilizem momentos de estudo em grupo, com discussões e análise crítica sobre o que se vive na realidade da escola.

Para tanto, algo que fica evidente é que pouco importa o espaço e o local de FC, mas sim a organização de uma formação que tenha como eixo norteador esta compreensão teórica sobre a educação e a sociedade. Também, contar com professores que tenham interesse e vontade de se dedicar a entender estes processos é fundamental.

Por isso, que formação, plano de cargos e salários e condições de trabalho são aspectos indissociáveis e necessários para professores e estudantes.

5.2.2 Formação Continuada na Hora Atividade (HA)

E tem um detalhe muito importante, nós trabalhamos com a formação continuada em serviço e a gente acredita que ela só funciona se ela continuar, entendeu? Ela tem que ser contínua, ela é processual. (Gestora SEED, grifo da pesquisadora).

A necessidade de formação na escola, a partir de uma organização interna própria, é mencionada por Alvarada-Prada *et al.* (2010, p. 374) quando destacam que a escola “como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la”. Porém, diante do que tem sido evidenciado nesta pesquisa, há muitas dificuldades em se garantir aos professores, momentos de formação continuada na hora-atividade, por exemplo.

No Brasil, foi apenas com a Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008⁶⁴, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, é que traz aspectos referentes à necessidade de 1/3 da carga horária do magistério para atividades extraclasse. É neste momento, que os professores devem produzir seus planejamentos, estudos, avaliações, formações e atendimentos à familiares, quando necessário. Pauta antiga dos professores, esta Lei tenta garantir condições de trabalho dignas por meio de um piso salarial e, também, por meio da garantia de um tempo para planejamento do trabalho pedagógico.

A Hora-atividade, no estado do Paraná, sofreu inúmeras mudanças em relação ao tempo destinado aos professores para atividades extraclasse, como planejamento, por exemplo. Estas mudanças foram influenciadas pelo governo de cada época, fato que não garantia uma estabilidade ao trabalho dos professores. Esses já tiveram 10%, 20%, 25% e 30% de tempo destinado para o trabalho extraclasse.

Mesmo com a Lei Federal de 2008, desde 2017 o estado modificou a compreensão da HA considerando-a em hora relógio e não hora aula. Com isso, no Governo de Carlos Alberto Richa os professores tiveram duas aulas a menos destinadas à HA. Segundo a APP Sindicato, “o governo estadual arbitrariamente diminuiu em 2 aulas o tempo dedicado à preparação de aulas e correção de provas (para professores e professoras com jornada de 20 horas)”^{65 66}.

⁶⁴ Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm> Acesso em 06 out 2023.

⁶⁵ Importante salientar que quando da busca por esta resolução ela não é mais localizada no site da SEED PR.

A partir da mudança de entendimento deste 1/3 de trabalho, professores tiveram que, em alguns casos, se reorganizar e buscar mais escolas para que sua carga horária padrão fosse totalmente contemplada. Com isso, muitos professores em regime de trabalho PSS (Processo Seletivo Simplificado) foram demitidos. Além destas mudanças destacadas acima, evidencia-se que a formação continuada dos professores também sofre impactos, pois com mais aulas e turmas, há ampliação do trabalho pedagógico de correções, preparação de aulas, avaliações, entre outros.

Diante destas questões expostas, para pensar sobre esta subcategoria parte-se do conceito formação continuada em serviço, uma vez que é este o conceito utilizado pela SEED-PR, na Instrução Normativa nº 001/2023 – DEDUC/SEED que Estabelece a organização da hora-atividade a ser cumprida pelos(as) professores(as) das instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná no ano letivo de 2023⁶⁷. Nesta Normativa está descrito que:

[...] a hora-atividade é destinada ao professor em exercício de docência para pesquisa, estudo, planejamento, avaliação e outras atividades de caráter pedagógico, a ser efetivada na instituição de ensino e em parceria com a equipe pedagógica, também como um momento de reflexão junto aos seus pares sobre os pontos de atenção que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, buscando superá-los (PARANÁ, 2023, p. 02).

Segundo o documento, os professores devem usufruir da HA na instituição de ensino para diversas atividades que tem como objetivo a formação pedagógica e a organização do trabalho pedagógico a ser concretizado junto dos estudantes em sala de aula. Além disso, norteia que as “horas-atividade serão destinadas para as atividades relacionadas à docência, ao trabalho conjunto entre professor e pedagogo, para o planejamento docente e à formação continuada em serviço” (PARANÁ, 2023, p. 03). A instrução normativa vai ao encontro da Resolução 1/2020 em que em seu Art. 6º destaca os fundamentos pedagógicos da FC de docentes da Educação Básica. O texto menciona que as instituições de ensino que atendem a Educação Básica devem ser reconhecidas como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa (BRASIL, 2020).

⁶⁶ Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/app-sindicato-conquista-liminar-sobre-direito-a-hora-atividade/>>. Acesso em 06 out 2023.

⁶⁷ Instrução Normativa N.º 001/2023 – DEDUC/SEED. Disponível em: <<https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@a3511a56-a240-44ed-b5da-bad8610bba24&emPg=true>>. Acesso em: 01 out 2023.

Nas entrevistas realizadas, o momento da HA foi mencionado, pois é nele que as Pedagogas realizam seu trabalho de repasses de informações e orientações junto aos professores e têm como atribuição essencial o processo de formação em serviço (CHRISTOV, 2012). É possível perceber que algumas pedagogas tentaram construir momentos de formação continuada em serviço, conforme proposição do documento e dos autores que trazem a HA como possibilidade de discussões, estudo e formação. Nesta direção, considerando que a HA é realizada na escola, Candau (1997) assim se refere:

[...] considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAU, 1997, p. 57).

Ao ver a escola como este espaço de formação e perceber nos pares um meio de discutir, construir e analisar a realidade do contexto cultural, os professores e a equipe pedagógica têm possibilidades de formações concretas para rever e repensar o trabalho pedagógico que é realizado. O contexto cultural de cada escola traz desafios diferentes ao corpo de professores. Sendo assim, utilizar-se da HA para pensar sobre isso é um meio, dentre outros, que deveriam ser aproveitados, porém com condições materiais para isso. Geglio (2005) entende que a formação em serviço é uma formação continuada e que “trata-se de um tipo de formação que tem a singularidade de ser efetivamente contínua e contextual, além de ser construída pelos próprios professores” (GEGLIO, 2005, p. 114).

Os trechos das entrevistas indicam que a HA é um momento importante e há nela a tentativa de se construir possibilidades formativas. Entretanto, organizar-se para isso não é uma tarefa simples, uma vez que a formação fica em segundo plano. Neste processo, segundo as Pedagogas, os professores identificam várias outras demandas de seus trabalhos para concretizarem, sem contar que a própria dinâmica da escola muda com frequência, por inúmeras razões, conforme segue.

*Quando um **pedagogo na escola oferece um estudo, por exemplo... ah não posso, tenho que mexer no RCO, tenho que fazer isso, fazer aquilo... a formação acaba ficando para o segundo plano, mesmo eles tendo a consciência de que é necessário, mas acaba ficando em segundo plano.** (Pedagoga 3, grifo da pesquisadora).*

*O que a gente tentou fazer há uns dois anos atrás, antes da pandemia, **era na hora atividade fazer estudo com os professores, por exemplo, a equipe pedagógica fazer.** Só que foi assim, no começo até que foi bacana, fluiu, **mas depois já não tinha, tipo assim, não teve muito mais adesão por parte dos professores.** Porque daí eles diziam que estavam com um monte de trabalho pra corrigir, que era aquele único momento que eles tinham pra corrigir, lançar nota, fazer RCO (...). Aí você mandava um texto pro cara, o cara não lia... daí era pra ele ler o texto pra gente debater teoricamente na hora atividade, daí você ficava lá falando sozinha porque ninguém tinha lido texto. Então assim, daí a gente acabou deixando um pouco de lado não fizemos mais. Mas hoje assim, não existe nenhum, nada, nenhum projeto de formação continuada por parte da escola, não tem. (Pedagoga 5, grifo da pesquisadora).*

*Que os professores pudessem ter essa oportunidade de estarem sempre em formação, de estarem **renovando o seu conhecimento.** Hoje a gente tem o Formadores em Ação. [...] Mas, os professores não têm esse interesse, essa vontade, **até mesmo porque é hora-atividade, a gente sabe que é difícil de se concentrar, para eles poderem ter esse momento.** Então, a formação deles, eu acho que trunca muito por esses pormenores que a gente tenta, mas a escola não consegue formalizar esse período de estudo para eles (Pedagoga 8, grifo da pesquisadora).*

A partir destas falas, é possível verificar situações que dificultam o aspecto formativo dos professores na HA. Além disso, as demandas do trabalho do professor, com mais turmas atendidas, fazem com que na HA os professores efetuem a correção de atividades, planejamento, organização das aulas e, atualmente, a obrigatoriedade do Curso Formadores em Ação, já que ele é um dos requisitos na escolha de aulas, dentro da instituição. A concentração para a formação é outro ponto citado e isso pode estar relacionado ao fato de as escolas não terem, muitas vezes, condições materiais e físicas para tornar a HA propícia à formação continuada em serviço. Isso porque não basta ter apenas uma sala direcionada aos professores para que permaneçam em seus momentos de HA, é preciso dispor de espaços para formação, com materiais de estudo e pesquisa.

Em outros trechos das entrevistas, verifica-se que na HA a Pedagoga sempre prepara algo para ser conversado com os professores, porém a Pedagoga 3, por exemplo, não exemplifica que tipo de proposta é concretizada.

*[...] e o que eu procuro mais, nós todos lá na escola, é durante as horas-atividade né, **a gente se prepara sempre com alguma coisa para trabalhar com eles na hora atividade**. (Pedagoga 3, grifo da pesquisadora).*

*Então foi um ano inteiro de trabalho in job né, **aquela formação durante o trabalho, que é na hora atividade mesmo**, não tem jeito de ser diferente tá. (Pedagoga 1, grifo da pesquisadora).*

Verifica-se na fala das Pedagogas que existe uma preocupação em conversar e se preparar para este momento, porém não há indicação do tipo de formação que é realizada. Acredita-se que, a partir das entrevistas, estes momentos sejam mais de repasse de informações, de atendimentos que foram realizados com os estudantes e suas famílias, do que um plano formativo em si com discussão, indicação de leituras e reflexões coletivas.

Geglio (2005) destaca que a formação continuada é contínua e é uma preparação do profissional da educação. Assim como a Gestora da SEED, que diz ser a HA um momento de formação continuada em serviço e que só funciona se continuar, ou seja, necessita ser contínua e processual. Porém, também não traz exemplos de como poderia ser organizada. Apenas menciona o Programa Formadores em Ação, em fala posterior, como sendo a formação continuada do professor que pode ser efetivada em HA.

*E tem um detalhe muito importante, **nós trabalhamos com a formação continuada em serviço e a gente acredita que ela só funciona se ela continuar, entendeu? Ela tem que ser contínua, ela é processual**. (Gestora SEED, grifo da pesquisadora).*

Em outras falas é possível verificar que existe um ideal de organização para a HA que seria a Hora Atividade Concentrada (HAC), com todos os professores da mesma disciplina juntos e a pedagoga. Em escolas maiores, esta possibilidade até se concretiza, mas quando há apenas um professor por disciplina na instituição, este trabalho formativo não tem como ser concretizado, a não ser que seja feito por áreas do conhecimento, por exemplo. Segundo a Pedagoga 8:

*Hoje o ideal seria que as pessoas **conseguissem fazer uma formação no seu momento de hora atividade**, que é o momento que ele não está na sala de aula, que ele tem para estudo dele, para a organização do seu material. **Então, essa logística, se a gente conseguisse fazer uma hora-atividade concentrada, eu acredito que a gente poderia fazer semanal ou quinzenalmente**. Mas, como a gente não consegue, é difícil você*

conseguir pensar numa forma como poderia ser essa estrutura de formação, que os professores acabassem conseguindo participar. Porque muitas vezes ele tem a formação, tem lá um curso para ele fazer ou, mas ele não quer fazer porque é fora do horário de trabalho ou ele já tem hora-atividade daí ele não consegue acompanhar porque é fora do seu horário do curso. Então, tem muitas coisas que entravam também e a força de vontade, né! Já pensa que não precisa tanto assim e às vezes o interesse também do tema tem que ser sempre um tema que chame atenção, nem todos acabam se encantando por alguns temas que vem até de formação para nós, o próprio núcleo e da SEED. Então, é meio difícil de você conseguir pensar em como poderia ser uma estrutura de uma formação que contemplasse todos, que eles conseguissem participar de uma forma mais efetiva. (Pedagoga 8, grifo da pesquisadora).

A HAC é uma alternativa e possibilidade de realizar formações *in loco* na instituição por meio da concentração de disciplinas e áreas do conhecimento. A Instrução Normativa 001/2023 prevê em um quadro como a HAC deve ser organizada nas instituições pelos gestores. Segundo o item 24 a SEED resolve que: “Caberá à equipe gestora, em parceria com os professores, organizar a hora-atividade de maneira concentrada”, conforme segue no QUADRO 17:

QUADRO 17 – ORGANIZAÇÃO DA HORA-ATIVIDADE CONCENTRADA

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Filosofia	Ciências	Física II*	Arte	Matemática
Filosofia I*	Biologia	Pensamento	Língua	Matemática I*
Sociologia	Biologia I*	Computacional	Portuguesa	Educação
História	Química	Matemática II*	Língua	Financeira
Geografia	Física	Arte I*	Portuguesa I*	
Ensino Religioso	Projeto de Vida	Redação e Leitura	Educação Física Educação Física I* Língua Estrangeira Moderna	

*Devem ser consideradas as orientações pedagógicas para cada uma das ofertas e modalidades de ensino presentes na Instrução Normativa n.º 007/2022 - DEDUC/SEED - RETIFICADA.

FONTE: Instrução Normativa 001/2023 – SEED/PR

A HAC seria o momento ideal para se concretizar um plano formativo entre pares dentro das instituições de ensino. Porém, as escolas ainda estão em processo para conseguir fazer com que ela aconteça. Seria necessário que os professores permanecessem em uma única instituição no seu turno de trabalho para que a

organização fosse facilitada. Porém, com a mudança de compreensão da HA, conforme visto anteriormente, dificultou-se ainda mais esta possibilidade.

A Pedagoga 8 cita também a força de vontade do professor – “às vezes *pensa que não precisa de formação*” – e o interesse no tema como um entrave para a realização da formação continuada em serviço na HA. É possível sinalizar que a falta de estrutura para um projeto formativo gera a falta de interesse dos professores. Além disso, formações para as pedagogas pensarem sobre o seu trabalho dentro das escolas também são necessárias. Tudo isso vai ao encontro de como a Secretaria de Estado da Educação entende o trabalho do professor pedagogo nas escolas. O pedagogo é um formador ou um burocrata que trabalha tecnicamente com os números gerados pelas plataformas, como *Microsoft power bi*⁶⁸, por exemplo?

A Gestora do Núcleo da SEED ao ser questionada sobre as formações continuadas, destaca que permanecerão on-line, pois podem ser feitas na HA do professor e que isso evita problemas de traslado, por exemplo.

Eu acredito que a tendência é se manter on-line. Porque a gente começou a perceber que vinha muito essa questão do traslado. E aqui, o professor que é cursista, ele pode utilizar a hora atividade dele, duas horas de hora atividades. Então, a gente vê reuniões que o professor inicia e o cursista está na escola. Ele está no cantinho, ele está aproveitando a hora-atividade dele pra fazer formação. Então, eu acredito que não vá mudar isso. Pode acontecer de um evento outro, uma situação ser presencial. Mas eu acredito que a grande tendência é que essas formações sejam on-line. (Gestora Núcleo, grifo da pesquisadora).

A Gestora do Núcleo faz referência ao programa “Formadores em Ação”, pois ele tem sido feito na HA dos professores, inclusive com liberação para isso. Corroborando com esta fala, é possível dizer que, além do documento norteador do estado do Paraná, em que há a menção sobre a FC em serviço, localiza-se na Resolução 1/2020 o mesmo conceito, demonstrando que a política estadual vai ao encontro do que a legislação nacional expressa. Segundo a Resolução 1/2020 em seu Capítulo IV da Formação ao Longo da Vida:

Art. 11 As políticas para a **Formação ao Longo da Vida, em Serviço**, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em

⁶⁸ Plataforma da Microsoft que organiza dados, no caso da SEED-PR, frequência e notas.

alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12 A **Formação Continuada em Serviço** deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 13 A **Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria)**, compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Art. 14 A **programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional** (BRASIL, 2020, p. 6, grifos nossos).

Percebe-se, inclusive, em seu Art. 13 a indicação de um tipo de formação que pode ser comparada com o programa Formadores em Ação que ocorre no estado do Paraná desde 2020.

Mesmo que, legalmente, todos saibam que a HA é um momento também de formação, fica evidente na fala da Pedagoga 7 a dificuldade que se tem em criar uma cultura de formação interna, na própria instituição. Segundo ela, o grupo de pedagogas está há quatro anos tentando construir estratégias de formação, mas a pandemia trouxe outras demandas o que fez com que a organização interna da escola fosse outra. De acordo com essa Pedagoga:

Já faz 4 anos que nós estamos na tentativa, olha só, na tentativa de fazer a hora-atividade com professor. Então faz 4 anos que a gente está conseguindo devagarinho implementar isso e fazer com que realmente aconteça uma, pelo menos uma vez por mês, você sentar na hora-atividade com o professor pra tratar de algum assunto, discutir algum assunto que não seja só a indisciplina na sala de aula, sabe... então faz, olha, eu percebo 4 anos faz que nós estamos nessa tentativa. Antes da pandemia, até eu já... sabe que eu estava começando a engrenar. Aí o ano passado quebrou né, porque foi aquela loucura toda, a gente colocou n, 1000 prioridades né, que era toda aquele resgate do estudante, buscar e vamos, todo mundo só fez, só ficou em função disso. (Pedagoga 7, grifo da pesquisadora).

A formação continuada pode ocorrer de diversos modos, mas também pode e deve ocorrer no espaço de trabalho do professor, ou seja, na escola com o acompanhamento do coordenador pedagógico (GEGLIO, 2005). Isso se deve ao fato de esta ser a especificidade de sua função que é de planejar e acompanhar o trabalho pedagógico do professor. Nesta direção, a Pedagoga 8 destaca o papel do pedagogo neste processo.

[...] mas tem alguns que sentam na sua hora atividade e completam o seu RCO, deu uma olhadinha no livro, eles estão sentados sem nada para fazer. Se o pedagogo não chegar ali, instigá-lo e perguntá-lo se há alguma coisa que possa ajudá-lo em relação aos alunos, sala de aula, conteúdo, ele vai ficar ali conversando ou quietinho num canto dele. Não é uma hora-atividade que ele tenha proveito. Tem aqueles que fazem, acontecem, às vezes estão lendo, estão ali se organizando, mas tem outros que não. Porque é rápido, arrumar o RCO, às vezes arruma em casa mesmo, a hora atividade passa como se fosse um momento livre. (Pedagoga 8, grifo da pesquisadora).

Geglio (2005) enfatiza o papel do coordenador pedagógico na relação com seus pares, professores e, assim como a Pedagoga 8 expõe acima, destaca que:

É importante que o coordenador pedagógico concretize sua ação no acompanhamento das atividades dos professores e de aula, pois isto lhe dá oportunidade de discutir e analisar os em sala problemas decorrentes desse contexto, com uma perspectiva diferenciada e abrangente. É ele quem, num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta propõe, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores, indica ações, enfim, exerce uma posição natural de liderança, de autoridade. Um papel de formador em serviço, num contexto no qual deve articular a imediatez dos problemas emergentes da sala de aula com as informações adquiridas em encontros, congressos, seminários e cursos, com as trocas de experiências e com outros assuntos de interesse geral. Indicação de leituras, apontamentos de um curso, desenvolvimento de um trabalho, sistematização de um estudo, propositura de uma discussão e organização de um debate são procedimentos relevantes para esses momentos de formação (GEGLIO, 2005, p. 118).

A função do Pedagogo ou Coordenador Pedagógico – como é conhecido também – deve ser formativa e pedagógica. Com um olhar acolhedor e com o intuito de auxiliar o trabalho do professor e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, sem esquecer da necessidade de envolver-se com leituras e estudar sobre a escola.

Com isso, evidencia-se a partir desta subcategoria que as Pedagogas entrevistadas percebem a HA como um momento formativo, porém sinalizam um conjunto de dificuldades para efetivá-lo. Apresentam situações cotidianas diversas, desde a falta de interesse dos professores, até as demandas também dos professores em relação a outras necessidades que requerem sua atenção no momento (planejamento, avaliação, reuniões). De outro lado, percebe-se que não existe uma política e/ou proposta por parte da SEED-PR de formar as pedagogas e

repertoriá-las para que se sintam preparadas ao realizar um momento de diálogo formativo em HA com os professores.

Para Geglio (2005) esta preocupação também fica evidente, porém, segundo o autor, o coordenador pedagógico se forma ao formar os professores. Entretanto, diante de tantas demandas dentro da escola, este trabalho defende que o Pedagogo também tenha formações que viabilizem referenciais teóricos, reflexões e processos formativos dentro da escola e fora dela, nas formações continuadas.

5.2.3 Formação Continuada para Professor Iniciante

*O ano passado foi muito interessante. Eu recebi uma professora do Acre, ela veio do Acre para cá. **Toda hora atividade eu sabia que ela ia para minha sala pra tirar dúvida. Por quê? Porque é no momento de hora atividade que a gente faz a salvaguarda desse profissional que chega agora.** (Pedagoga 1, grifo da pesquisadora).*

*Então, eu acredito que não está tendo assim uma formação pros professores iniciantes. **Jogam lá e te vira, toma que o filho é teu.** (Pedagoga 2, grifo da pesquisadora).*

***Eu acho que ele é essencial,** eu diria assim [...] Daí esse cara ele vai pra dentro da escola, ou ainda estudante né, como PSS, ou às vezes até já recém-formado né, **e ele não tem essa vivência de escola, ele não sabe como é que funciona.** (Pedagoga 3, grifo da pesquisadora).*

Quando da chegada de novos professores na escola, há uma preocupação por parte da equipe pedagógica em compreender se este professor já tem conhecimento sobre o trabalho pedagógico, se trabalha em outras escolas ou se é recém formado. Nestas situações, nas escolas do Paraná, o pedagogo detém-se a suprir as necessidades deste professor em relação àquilo que ainda não conhece do espaço escolar, metodologia, didática, currículo e da relação com os estudantes.

Explica ao professor iniciante como se dá a organização do contexto cultural da escola, avaliação, planejamento e demais dinâmicas necessárias para que o professor compreenda aquela realidade. A Pedagoga 8 destaca o seu papel neste processo e diz que talvez no atual contexto com o curso formadores, o estado possa pensar sobre isso. Segundo ela:

*Não percebi, nunca vi isso. Até desses 11 anos que eu estou, não tem essa formação. Eu não sei se agora vai ter alguma abertura para isso porque nós temos esses cursos formadores. **Mas, nunca tivemos esse momento em que o PSS vai entrar e conhecer a escola e é você que vai passar para ele como funciona e como que é todo o processo.** Muitas vezes a gente ouviu aquela fala assim: “vai ter formação, mas manda o QPM”. Por quê? Porque o que eles vão formar ali, o QPM vai continuar e vai repassar para sempre. O PSS não, porque amanhã ou o ano que vem, vai mudar de escola e não estará mais ali. Às vezes, até a gente também tem esse ranço. Abriu uma questão lá na nossa escola e a diretora falou para o secretário que iria ensinar tal pessoa a mexer nesse sistema porque eu acho que ela vai pegar rápido essa coisa aqui, vai nos ajudar. Daí ele falou que não, que era para ensinar tal pessoa porque essa pessoa é PSS. Ensina um QPM, um QFEB. Então, tipo assim, até a gente peca porque a gente sempre pensa assim, **a gente dá prioridade para aquele que não tem mais o interesse e deixa de estar formando aqueles que estão chegando, que precisam de um conhecimento maior, de novidades e de como funciona a estrutura do governo dentro da escola** (Pedagoga 8, grifo da pesquisadora).*

Conforme o relato da Pedagoga 8, apesar de não ter um programa de formação, há dentro da escola ainda uma espécie de exclusão em relação a quem poderá acessar determinadas formações, uma vez que o professor PSS poderá não estar nesta escola no ano posterior. Infelizmente, esta é uma realidade do sistema de ensino que teve seu último concurso no ano de 2013 e apenas agora, em 2023, abriu novo edital com poucas vagas a serem preenchidas.

A Pedagoga 1 diz que “o professor chega chegando” no sentido de indicar que não há um preparo para o seu fazer pedagógico. Muitas vezes ao ser convocado, vai até a escola para se apresentar e no mesmo momento inicia. Conversa com a direção, pedagogas, pega o livro didático, o horário, conhece o espaço da escola, onde ficam suas turmas e inicia. A Pedagoga 2 também reforçou, por meio da sua fala, “que eles vêm assim, sem conhecimento nenhum de causa”. Ela ainda destaca que o mundo da sala de aula é completamente diferente do contexto da universidade.

*Não tem! Não. **O professor chega chegando, né?** Ele não tem nenhum preparo. Na SEED, a gente tinha muitos programas de formação: de Formação Continuada, tinha o Itinerante, tinha isso, tinha aquilo. Agora não tem mais. Basicamente, é a semana pedagógica, que não é nem uma semana mais, é só dois dias. Agora, mais um dia não sei quando, outro dia, não sei quando. **E especificamente, para professor que tá chegando não tem!** (Pedagoga 1, grifo da pesquisadora).*

*Ah não, eu acredito que é fundamental, que seria sim sabe? Eu acho que a galinha dos ovos de ouro até pra professora iniciante, pra escola... **porque eles vêm assim sem conhecimento nenhum né, de causa.** Você estar lá na faculdade fazendo é uma coisa, **você chega na sala de aula é um mundo completamente diferente gente.** Você tem que saber que ali você está com 30 pessoinhas te olhando, esperando saber o que que você vai fazer. E se você demonstrar fraqueza, eles vão tomar conta mesmo, isso é normal, até natural. Então, **eu acho que seria bem necessário pra professores iniciantes e pra muitos professores já formados,** de muitos anos, que acham que... ah não, já está bom assim, ah não chega, eu não vou ficar me desgastando. **Precisa, precisa urgente.** (Pedagoga 2, grifo da pesquisadora).*

As Pedagogas 3 e 4 também mencionam a necessidade de uma “preparação” e uma formação para os iniciantes. Segundo elas:

*Então assim, **eu acho que é essa preparação para os iniciantes é necessária para eles entenderem como é que é, que não é mais aquilo da faculdade, a realidade às vezes é bem diferente né.** Mas também a gente tem que aproveitar o que elas trazem da faculdade, as novidades, as leituras novas né, os autores novos que estão aí que a gente de repente não está conhecendo, então acho que é uma interação que a gente tem que achar um meio de fazer com que aconteça. **É tanto para o preparo deles para nova realidade, que é uma escola, quanto a nossa de atualização né, eu acho que é importantíssimo que a gente consiga fazer esse diálogo** (Pedagoga 3, grifo da pesquisadora).*

***Com certeza, com certeza porque todo mundo acha que pode ser professor, mas não é todo mundo que pode ser professor. [...]** E não é por aí, tanto não é que tem gente que começa e não dá continuidade, porque vê que não é assim, porque dar aula não é uma arte que eu nasci com aquela arte, é claro que você tem... a gente tem a vontade, tem o dom também, mas não é uma coisa assim que... **você tem que também estudar para poder dar aula, não é qualquer um que pode dar aula, teria que ter uma formação com certeza** (Pedagoga 4, grifo da pesquisadora).*

Diante das falas das Pedagogas, é fundamental “considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do docente nas práticas de formação continuada, dada a complexidade do ciclo profissional dos professores” (ROSSI; HUNGER, 2012, p. 327). Na mesma direção Candau (1997) ao preocupar-se com a FC dos professores expressa que:

O importante para o nosso tema é reconhecer que se trata de um processo heterogêneo. **Tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato.** Eles são os mesmos, seja para o professor iniciante, para o professor que já tem uma certa estabilidade profissional, para o professor numa etapa de enorme questionamento de sua opção profissional e para o professor que já está próximo da aposentadoria (CANDAU, 1997, p. 63, grifos nossos).

Torna-se urgente pensar em programas de FC que tenham como objetivo este olhar ao professor iniciante. Isso poderia “romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas” (CANDAU, 1997, p. 64).

A Pedagoga 6 também relatou o que percebe em relação à formação continuada para estes professores que estão iniciando na carreira do magistério. Ela destaca o seguinte:

*Sempre me incomodou. Então o que acontece? **Chega lá na escola, esse professor de paraquedas, e no remoto, pior ainda.** Como é que eu vou remotamente? Eu cansei o ano passado de assessorar professor, covid, chamada. **Professor PSS que veio pra substituir a licença maternidade, licença PSS, que não sabia mexer na ferramenta, não sabe fazer um RCO, que é o registro de livro obrigatório do professor, que é o livro de chamada e sabia mexer, não sabe mexer no classroom, não sabe nada.** Nada. O que a gente fez na escola? Como é que eu trabalho com a formação? Eu não trabalho com formação. **Eu trabalho com uma orientação, é diferente. É diferente do que eu estou falando. Eu oriento. Eu oriento só. Eu não tenho como trabalhar com formação.** Então o que a gente faz na escola? Dentro desse informativo a gente vai orientando na medida da dúvida do professor, é assim que a gente faz. Entendeu? Então eu cheguei na escola. Esse professor não recebe formação. **Ele recebe orientação. Ele recebe tutorial. Ele recebe isso. E se vira nos trinta.** Às vezes, o professor é muito esforçado, viu, [entrevistadora]? Não vou dizer que não. [...]. Isso é o Estado? Isso é uma mantenedora? Uma Secretaria de Estado da Educação e Esporte? É isso? É isso que trabalha? É isso. Infelizmente é isso. É isso que a gente tem pra hoje. [...] (Pedagoga 6, grifo da pesquisadora).*

Rossi e Hunger (2012) ainda sinalizam que “em diferentes momentos do exercício profissional, os professores enfrentam problemas, têm necessidades e perspectivas diversas” (ROSSI; HUNGER, 2012, p. 327) e isso fica bastante evidente na fala das Pedagogas.

*Bom, lá a gente tem...é aquilo que eu falei, o diálogo é primordial para uma gestão democrática, acho que é o principal, **você ouvir o professor né...***

então sentar com o professor nas horas atividade, planejar junto com ele, apresentar os documentos da escola desde o projeto político pedagógico, regimento, para que ele conheça, para que ele saiba onde ele está pisando, quais são as nossas propostas que foram construídos com todos... ele não estava presente, mas ele vai ter que fazer parte disso agora... então assim, a gente senta conversa e aos pouquinhos, durante as horas atividade, a gente vai percebendo quais são as dificuldades desse professor né, se é de metodologias, se ele não está sabendo avaliada da forma que é a proposta da nossa escola... E aí o próprio pedagogo vai tentando trabalhar com ele mais individualmente mesmo ou até mesmo com junto com os outros da mesma área né, da mesma disciplina, trocando ideias, as experiências de um com o outro né... hoje tem até... mas do estado eu nunca vi nada não (Pedagoga 3, grifo da pesquisadora).

Sim, com certeza. E aí dá para... eu percebo isso porque eu acabo vivendo isso na rede. Nós estamos agora na rede municipal. E na rede municipal eu trabalho no departamento de educação infantil na equipe de currículo, então a gente está nessa, nesse momento de formação inicial dos professores PSS que estão entrando. Então é passado para eles toda essa rotina da creche que é uma rotina que não é conhecida né? Muitas vezes por eles e no estado é... e principalmente por, pelos professores é... teria essa formação mais voltada a própria disciplina ou conteúdo da disciplina, como é que eu posso dizer, a essa função mais geral que pode ter. Então o químico que ele pode ser professor né, mas ele pode ser um químico de uma indústria, um químico de... Aí quando ele chega na escola ele não conhece essa realidade. Então seria extremamente interessante. Não conhece a realidade. Ele vem muitas vezes de uma formação mais tradicional e acaba dando de cara muitas vezes com os adolescentes [...] Então minimamente ali... Poxa o que que é um PPP, o que que é um plano curricular, o que que é planejar né? o que que é? Minimamente que estratégias que eu posso utilizar com esse, com esse grupo etário. Então eu, eu acredito ser extremamente importante que seria assim uma formação extremamente necessária (Pedagoga 9, grifo da pesquisadora).

De acordo com Candau (1997), para que a FC dos professores seja realizada de modo adequado, precisa considerar as etapas do desenvolvimento profissional deste professor. Ela assim expõe:

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; **não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional**, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se está situando em relação à aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CANDAU, 1997, p. 56, grifos nossos).

Formações padronizadas e construídas para todos os profissionais do magistério, independente do tempo de carreira que tem, não consideram as

dificuldades dos novos professores no mundo do trabalho. É perceptível que as necessidades são diferentes, os desafios que se colocam no trabalho pedagógico realizado na escola também. Com isso, seria fundamental que professores iniciantes tivessem formações diferenciadas com informações sobre a carreira, a organização do sistema de ensino, a realidade do magistério paranaense, por exemplo. As Pedagogas 5, 7 e 10 vão ao encontro do que Candau (1997) expõe, no sentido de que as formações precisam ser pensadas de acordo com as experiências e tempo de profissão dos professores, além de lembrarem do papel da SEED neste processo. Segundo elas:

*Então assim, essa formação no meu ponto de vista ela é essencial, ela deve acontecer com certeza, não só pra quem já está na escola, como pra quem está chegando. **Porque às vezes ele vem... ele não vem com essa vivência de organização, porque às vezes ele trabalhou, por exemplo, como estagiário numa escola particular onde a dinâmica é completamente diferente do estado. [...] Então isso é bem complicado. Mas deveria ser feito por alguém da SEED ali pra mostrar, pra ensinar, nós temos... e eu falo assim, a gente tem tanto departamento dentro da própria SEED né, de disciplinas ali que teoricamente deveriam pensar estratégias né, pra ensinar português, a física, química, matemática, enfim... Então essas pessoas deveriam, no meu ponto de vista, mostrar pra esse estudante, pra esse professor ali, o currículo, mostrar como é que funciona, mostrar como é que está dividido ali os conteúdos, mostrar pra ele como é que funciona. Deveria ser assim feito pela própria mantenedora, não pela gente da escola, por eles (Pedagoga 5, grifo da pesquisadora).***

*Muito necessário, muito necessário, fundamental, sabe. **Desde aquele que começa, eu acho que ele tinha que fazer programas diferentes. Eles tinham que fazer programas para os iniciantes, sabe, e depois indo... ah, então tem esse programa que é para os iniciantes, (...) para aqueles que já estão mais né... ir mudando. Porque quando entrei no estado, meu Deus do céu, sofri, porque eu simplesmente entrei lá, ninguém foi lá dá um norte. [...] Sim, muito, seria... é muito importante, porque eles chegam sem experiência nenhuma, porque eles nunca entraram em sala de aula. [...]. Então pense bem, como seria nosso ano letivo com professores que não tem uma experiência, que é primeiro ano e eles simplesmente são jogados lá na sala de aula, eles não têm... então a SEED deveria fazer, ter um curso, uma palestra, alguma coisa para dar um suporte para esses professores, para todos os professores iniciantes né, para todos eles, porque é complicado. (Pedagoga 7, grifo da pesquisadora).***

*Com certeza! Porque assim, tem um ditado muito antigo que fala: **“Você aprende fazendo, mas você, pra entrar dentro de uma sala de aula, você precisa ter um norte.”** Então, quanto que uma formação não ajuda os professores no seu primeiro caminhar na docência? Não é o professor chegar lá, pegar o planejamento dele e ele vai ver lá, por exemplo, o professor vai trabalhar, o engenheiro, vai trabalhar vigas, vou citar um exemplo. Ele não vai chegar lá e vai colocar uma viga para o aluno! Ele vai ter que contextualizar com o aluno, ele vai ter que mostrar como faz... por*

*exemplo, ele vai trabalhar com a parte de elétrica. Ele pode trazer um chuveiro, ele pode trazer uma tomada... **então, tudo isso a Secretaria poderia proporcionar para os professores iniciantes a partir daquele plano de curso que tem e também da Base Nacional Comum** (Pedagoga 10, grifo da pesquisadora).*

As Pedagogas 5, 7 e 10 destacam que a SEED deveria preocupar-se com estes professores iniciantes que chegam na escola e que muitas vezes não detêm os conhecimentos iniciais do sistema de ensino, pois, em alguns casos, há ainda aqueles que estão em processo de formação na universidade e que tem como vivência na escola apenas os Estágios Curriculares Supervisionados.

A partir das menções apresentadas aqui, é possível afirmar que quando foi esta pesquisa as Pedagogas foram unânimes em responder que não havia até então, programa de formação para professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná. Entretanto, no ano de 2023, a SEED-PR divulgou um edital que previa a seleção de professores e professores pedagogos formadores que acompanharão, em estágio probatório, os professores que serão aprovados no concurso público realizado pelo estado, neste corrente ano. Segundo o site do programa as Atividades – atribuições do Professor e do Pedagogo Formador do Estágio Probatório será a de:

desenvolver os professores e pedagogos, em estágio probatório, para o alcance dos objetivos educacionais da instituição de ensino e do processo de ensino-aprendizagem, a partir da proposta de trabalho desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação (Seed-PR), dentre outras atribuições previstas em edital⁶⁹.

O edital nº4/2023 – DG/SEED⁷⁰ tem como título “Processo de seleção de professores do Quadro Próprio do Magistério QPM para atuação como professor formador e pedagogo formador formação dos professores em estágio probatório na rede estadual de educação básica”. O processo de seleção foi composto por 300 vagas e nas disposições preliminares destaca que “o acompanhamento do professor em estágio probatório será realizado no formato de formação continuada não presencial, ou híbrido, quando necessário” (PARANÁ, 2023, p. 1). As vagas abertas

⁶⁹ Disponível em: <

https://gestaoescolar.escoladigital.pr.gov.br/professor_pedagogo_formador_estagio_probatorio>.

Acesso em 15 out 2023.

⁷⁰ Disponível em: < <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@4f2291ed-ed44-4bfd-b020-f52685499668&emPg=true>>. Acesso em 15 out 2023.

correspondem aos seguintes componentes curriculares: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia e Pedagogia.

A seleção para o processo ocorre por meio de três etapas: a Participação no Grupo de Estudos Formadores em Ação corresponde a até dois pontos; a Prova Classificatória, até três pontos e, por fim, a Entrevista, até cinco pontos (PARANÁ, 2023). Nessa, participarão os 500 professores mais bem colocados, sendo que desses, apenas 300 serão selecionados. Segundo o edital o professor formador acompanhará de 8 a 10 professores do mesmo componente curricular ou área do conhecimento e o pedagogo formador, acompanhará de 16 a 20 pedagogos. Os temas a serem trabalhados com estes professores em estágio probatório serão divulgados pela SEED no início de cada trimestre do ano. Ainda, segundo o edital, “o desenvolvimento do trabalho ocorrerá a partir de roteiros disponibilizados pelo DAP/SEED, o qual fará encontros formativos online com os professores e pedagogos formadores, bem como o monitoramento das ações a serem desenvolvidas durante o estágio probatório” (PARANÁ, 2023, p. 10).

No item 9 do edital consta as atribuições do professor formador e do Pedagogo formador conforme segue:

9.1 Desenvolver os professores e pedagogos em estágio probatório, para o alcance dos objetivos educacionais da instituição de ensino e do processo de ensino-aprendizagem, a partir da proposta de trabalho desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação. 9.2 Realizar a formação pedagógica com os professores e pedagogos em estágio probatório, visando ao desenvolvimento profissional. 9.3 Cumprir a carga horária estabelecida no subitem 1.4. 9.4 Participar de reuniões com a SEED e o NRE para orientações e encaminhamentos dos materiais, roteiros de formação e demais ações, em horário pré-agendado, de forma presencial ou online. 9.4.1 Manter nas reuniões online, as câmeras abertas, visando à plena identificação e participação. 9.5 Participar de formações com a SEED e o NRE quando solicitado, em horário pré-agendado, de forma presencial ou online. 9.6 Orientar os profissionais em estágio probatório sobre a dinâmica da formação e acompanhar o desenvolvimento das atividades na sua turma, bem como auxiliá-los quanto à utilização da credencial institucional @escola para acesso às salas virtuais, reuniões online e outras ferramentas concernentes à atuação do profissional em estágio probatório. 9.7 Responder às solicitações dos profissionais em estágio probatório e emitir feedback das atividades dentro do horário de trabalho, incluindo-se as horas-atividades semanais, estipuladas em horários pré-definidos com o Tutor de Formação do estágio probatório no NRE. 9.8 Mediar didática e pedagogicamente o desenvolvimento das atividades, tendo como referência o conteúdo específico dos roteiros da formação, bem como orientar e avaliar as atividades propostas, conforme orientações encaminhadas pela coordenação e chefia do Departamento de Acompanhamento Pedagógico DAP/SEED. 9.9 Acompanhar e registrar a frequência e a avaliação dos

profissionais em estágio probatório no Livro de Registro e Chamada online (LRCO) dentro do prazo estabelecido. 9.10 Registrar nas salas do Google Classroom as agendas de trabalho, o acompanhamento das atividades e os links das reuniões a serem realizadas com os professores e pedagogos em estágio probatório, bem como suas respectivas gravações, mantendo o ambiente virtual organizado e atualizado. 9.11 Realizar ações de engajamento e busca ativa, a fim de garantir o desenvolvimento das atividades dos profissionais em estágio probatório na Plataforma Google Classroom ou em outra plataforma indicada pela SEED. 9.12 Responder e atender às solicitações dos Tutores de Formação do estágio probatório no NRE e SEED dentro do prazo estabelecido. 6.13 Zelar pelo cumprimento da Lei Federal n.º 9.610/1998 Lei de Direitos Autorais, e da Declaração Universal dos Direitos Humanos. 9.14 Informar, no prazo de até 24 horas, o Tutor de Formação do estágio probatório no NRE sobre qualquer afastamento legalmente concedido durante o período em que estiver atuando na função. 9.15 Orientar o professor ou o pedagogo em estágio probatório na elaboração dos instrumentos que irão compor o portfólio de avaliação formativa a ser desenvolvido (PARANÁ, 2023, p. 10-12).

Além dessas atribuições, o documento destaca que o estágio probatório se dará em três anos e que em cada um desses anos a atuação dos formadores será distinta.

A partir deste programa, percebe-se que há um interesse do estado em proporcionar formação continuada e acompanhar os professores iniciantes na carreira do magistério paranaense. Como o programa está em processo inicial, cabe o acompanhamento de como este trabalho será realizado nos próximos três anos (2024, 2025 e 2026).

5.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste tópico apresenta-se as menções das pedagogas sobre as políticas públicas de formação continuada que foram implementadas no estado do Paraná. Além disso, pretende-se fazer aqui a relação destas políticas com o momento histórico que a sociedade atravessa, como também analisá-las a partir das políticas nacionais de formação continuada atuais.

As políticas públicas de formação continuada são a base para organizar e pensar em processos formativos. Dispor delas, é essencial para que se concretize antigas reivindicações sobre o papel da formação continuada no trabalho pedagógico do professor. Também, cabe apontar que este campo é um campo de disputas (DOURADO, 2015), uma vez que as políticas influenciam diretamente as formações que são realizadas junto aos professores da Educação Básica e,

consequentemente, aos estudantes. Segundo Azevedo (2004 apud ARAUJO *et al.*, 2020, p. 2) embora “nas sociedades capitalistas, o Estado esteja submetido aos interesses do capital, as políticas públicas, especialmente as de cunho social, são produtos de tensões, lutas, pressões e conflitos entre os grupos e classes que constituem a sociedade capitalista”.

Assim, é possível identificar a partir da leitura, análise e compreensão das políticas e programas, as compreensões que estão presentes sobre o papel da FC no trabalho pedagógico dos professores, na escola e, também, na relação dos estudantes com o conhecimento.

Para que esta discussão fosse possível, dentro desta categoria elencamos três subcategorias, quais sejam: Políticas de Formação Continuada Estaduais, Políticas de Formação Continuada e Plano de Carreira e, por fim, Incentivo a Formação Continuada.

5.3.1 Políticas de Formação Continuada Estaduais

A formação da mantenedora é conteudista!
(Pedagoga 1).

Formadores em Ação, PDE, Canal do Professor, PEDFOR. (Gestora SEED).

*Eu acredito que assim, a melhor época da nossa formação, enquanto professores pra **formação continuada**, foi no **governo Requião**. [...] Porque nós tínhamos essas formações continuadas diferenciadas, era uma outra linha né? (Pedagoga 2, grifo da pesquisadora).*

Nas entrevistas realizadas com as Pedagogas e Gestoras foi possível elencar aspectos pertinentes em relação às Políticas de Formação Continuada do estado do Paraná. Ao falar sobre FC era de se esperar que estas relações fossem feitas, uma vez que as políticas governamentais reverberam na escola, junto aos professores e estudantes.

Ao serem questionadas nas entrevistas se foram desenvolvidas políticas e/ou programas de FC no decorrer da carreira, trabalhando como professoras pedagogas no estado do Paraná, as pedagogas citaram suas experiências mais marcantes. Referiram-se a momentos e gestões de governos em que haviam processos formativos organizados e diferenciados aos seus olhos.

A Pedagoga 1 foi bastante enfática na sua fala e citou um programa do Governo de Jaime Lerner (1995-2002) que ficou conhecido como Universidade do Professor. As Pedagogas 2 e 4 também lembraram desta formação, mesmo sem recordar o nome, citaram a cidade em que acontecia o encontro e algumas de suas características. De acordo com a Pedagoga 1:

*Teve! Eu tive o prazer, inclusive, de... não sei se você conheceu Faxinal do Céu... Não? Então, assim, **Governo Jaime Lerner**. Os professores iam para a essa, meio que um retiro, era quase um retiro. Você ia lá para o... na verdade, faz parte do pessoal da Copel, então era Estado. Ali em Faxinal do Céu, eles têm a represa e eles tem várias casinhas que é um espaço para os funcionários morarem. Tem o centro de eventos, a sala de aula e tal. O que eles faziam? **Você ia pra lá, tinha aulas, discussões, etc., e você tinha que levar material. Tinha um momento de você apresentar o teu pôster de práticas significativas que você tinha na tua escola. [...]** Eu fui uma das professoras que foi selecionada para trabalhar pra Faxinal do Céu, **pra apresentar uma prática que eu tinha na formação de docentes. Então, a gente fez o pôster com as alunas e eu fui. Uma semana estudando com professores de universidades, dando aula. Você se inscrevia nas oficinas sobre os assuntos.** O que eu acabei me inscrevendo era sobre A Prática Dialética. Discussão dialética. [...] Tinha uma escala, tinha momento cultural, **tinha o rapaz dando aula pra gente, tinha um momento que era pra você não fazer nada, tinha um momento pra assistir aulas do vídeo escola e depois discutir com os professores. A gente tinha a semana da formação docente. Daí, foi nessa semana. Mudou completamente a minha visão de processo dialético. Eu cresci muito com o profissional ali. Acabou, não tem mais.** (Pedagoga 1, grifo da pesquisadora).*

A Pedagoga 1 explica como era realizada a formação na época e menciona como as experiências pelas quais passou na Universidade do Professor em Faxinal do Céu, que ficou conhecida como um centro de formação continuada, foram importantes e trouxeram sentido ao seu processo formativo. Segundo ela, o trabalho desenvolvido na escola em que trabalhava com as estudantes do Curso de Formação Docente foi apresentado em pôster. Conforme sua fala, este processo de formação fez sentido por proporcionar aos seus pares o conhecimento da sua própria realidade escolar, ao mesmo tempo em que conhecia, por meio da socialização destes trabalhos, a realidade dos demais colegas do estado. Também,

menção as palestras e oficinas em que participou. Segundo ela, “*tinha um rapaz dando aula*” para os professores.

Em outra entrevista, a Pedagoga 2, sem mencionar o nome do local e da formação em que participou, faz referência ao espaço em que os professores iam e que agora “fechou”. Interessante observar em sua fala, que os formadores eram “*formadores de opiniões*”, que estudavam a fundo determinado assunto, conforme segue:

*[...] tinha a **formação continuada que a gente ia lá, hoje em dia fecharam**, o governo até fechou... esqueci o nome. Não sei se você, acho que não participou [...]. Mas a gente saía, ia pra lá, tinha palestras com vários **formadores de opiniões**, sabe? Pessoas que estudavam a fundo determinado assunto [...]* (Pedagoga 2, grifo da pesquisadora).

A fala da Pedagoga 2 evidencia que o processo formativo realizado na Universidade do Professor era realizado com “*formadores de opinião*”, entretanto, é necessário sinalizar que a formação deve ser um processo muito mais amplo. Deve ser uma imersão e movimento em busca da compreensão de temas urgentes para a escola e o professor a partir do conhecimento científico e não do senso comum, ou apenas da experiência. Também se considera que deve estar presente o processo de reconstrução de propostas de trabalho, reflexão coletiva e aprendizagens que ampliem o repertório do professor para que consiga relacionar teoria e prática.

Também, falando de Faxinal do Céu, a Pedagoga 4 destaca que os professores iam a Faxinal do Céu, ficavam hospedadas e participavam de palestras e discussões. Segundo ela, a intenção do governo da época “*foi legal*” e que a formação, possivelmente, foi suspensa pelos gastos que gerava. Destaca que:

*Há muitos anos atrás, o professor tinha... nós íamos numa, era um lugar que a gente... era tipo uma estância (...), o professor ia lá e ficava hospedado, tinha uma hospedaria lá, **a pessoa ficava hospedada e eles participavam de palestras, de discussões e tudo mais**. Faxinal do Céu, lá em Faxinal do Céu, há muitos anos, logo que eu entrei. Só que assim (...), eu sei que era interessante isso, [...] eu nunca fui porque eu tinha uma criança pequena na época e não dava para eu ficar [...], não dava para ficar um final de semana em Faxinal do Céu fazendo formação continuada por conta disso. [...] **mas a princípio a intenção foi muito legal, foi interessante assim, sabe. Eu acho inclusive que ela atingiu os objetivos a que se propunha. [...] acho que tinha um gasto muito grande também né, devia ser um custo muito alto para o governo e eles desistiram, mas tinha isso*** (Pedagoga 4, grifo da pesquisadora).

A Pedagoga 4 menciona que o que se realizava neste espaço era formação continuada, mas que devido a sua condição de mãe não foi possível participar. Entretanto, mesmo sem estar presente ela percebeu que, na época, esta formação ficou muito conhecida e comentada. Para ela, “*era interessante isso*”. Ou seja, esta organização, mudança de espaço, palestras e discussões, segundo a Pedagoga 4 “*atingiu os objetivos a que se propunha*”.

A Pedagoga 5 destaca o DEB itinerante como um programa que foi interessante, mas a ênfase da sua fala direciona-se a Faxinal do Céu, conforme segue:

*Teve o DEB itinerante, acho que os DEBs itinerantes eles eram legais, que aconteciam. Os cursos que tinham em Faxinal do Céu, pra mim, era sensacional, era uma coisa maravilhosa. Por quê? **Porque você saía do seu espaço e ia pra Faxinal do Céu aprender outras coisas, ter uma outra visão, lá você encontrava professores que eram de cidades diferentes, de escolas diferentes, de realidades diferentes**, desde aquela escola lá do interior que tem cinco salas e muitas vezes multisseriada, que trabalhava um monte de coisa junto com a minha escola que tem 2500 alunos junto, com o Colégio Estadual do Paraná, que tinha mais aluno que a gente. Então você conseguia ter essa visão, isso pra mim **eu achava eficiente**. Só que infelizmente não tem mais né, não existe mais essa possibilidade. (Pedagoga 5, grifo da pesquisadora).*

Verifica-se no trecho anterior que o entendimento de que esse foi um de bom programa se deve ao fato de a Pedagoga referir-se à mudança de espaço, da aprendizagem de “outras coisas”, do encontro com professores de todo o estado e do contato com realidades diferentes. Porém, não há uma menção sobre as palestras e falas que foram proferidas. Nem há o relato e a percepção do que a Universidade do Professor significou para a abertura do estado às políticas neoliberais.

A partir destas falas, é possível sinalizar que o projeto do programa de formação continuada de Faxinal do Céu como um centro de formação continuada, foi, sem dúvida, extremamente diferenciado, uma vez que tirava os professores de seus contextos de trabalho e os direcionava para um espaço preparado, com palestras e oficinas diversas. Entretanto, estas formações tinham forte influência da política neoliberal que foram financiadas pelo Banco Mundial (NEGOSEKI, 2018) e viam os professores como solucionadores de problemas, uma vez que se acreditava na premissa de que cabia aos gestores e professores a resolução de todos os problemas existentes nas escolas (NODA; GALUCH, 2018).

Gentili (1998 apud NODA; GALUCH, 2018) é enfático em afirmar que o objetivo deste centro de formação era o de replicar ideias empresariais no campo pedagógico com o discurso de que o professor era o responsável pela melhoria da educação. Na época, o próprio então Governador Jaime Lerner afirmava que a Universidade do Professor era o grande projeto do seu governo e dizia também, que os professores tinham a formação “*das melhores cabeças deste país*” (PARANÁ, 2001 apud SAPELLI, 2003).

Além de os professores terem acesso a formações na perspectiva de políticas neoliberais, por trás de toda esta organização sabe-se que o investimento realizado era da ordem de milhões, uma vez que a empresa vencedora da licitação das formações, faturou cerca de 4 milhões de reais na época (SAPELLI, 2003). As características das propostas que se consolidaram na Universidade do Professor e os documentos da época que sinalizam seus objetivos vão ao encontro da política neoliberal que vê a escola como espaço de formação de subjetividades que devem competir entre si, gerar índices, resolver seus próprios problemas e corresponder ao mercado. Conforme relato publicado pela APP Sindicato (2002 apud SAPELLI, 2003):

Participar de eventos em Faxinal causou-nos sensações antagônicas: de desconfiança, de asco e de êxtase. De desconfiança porque nos sentíamos num campo de concentração - havia monitores "coloridos" pra todos os lados controlando horários, direito à comida, ouvindo nossas conversas que eram levadas à alta cúpula e, no dia seguinte, despejadas sutilmente nas apresentações; de asco porque nos fizeram assistir, por exemplo, ao filme "Festa de Babette" para aprender que "a riqueza está dentro de nós" e de êxtase porque pudemos tomar um "banho de cultura e assistir, por exemplo, um "Carlinhos de Jesus". Ao invés de estarmos discutindo as relações da Educação com o Trabalho, estávamos "meditando, adquirindo noções para maior qualidade de vida" ou sendo convencidos que nossa profissão era "vocação" e que nossa dedicação não deveria estar associada a salários. Os eventos de Faxinal eram verdadeiros "circos" com direito a "palhaços" e tudo! Chegaram até a achar que nunca havíamos sido tão bem tratados. Podemos até nos referir a Faxinal como "centro de ilusões, pois lá docentes aprendem que diretor é gerente, alunos são clientes, a vida é uma competição, e que o sucesso na profissão deve ser alcançado pela força interior, individual" (APP/Sindicato, 2002, p. 13 apud SAPELLI, 2003, p. 137).

Este programa de formação foi abandonado e extinto e o que ficou dele foi a impressão de que Faxinal do Céu parecia mais um centro de formação de “marionetes” em que se pretendia formar professores submissos, culpados, iludidos

e crenças de que a autoajuda os daria “forças” e motivação diante de tantos desafios que o estado não foi capaz de suprir.

Após Jaime Lerner, Roberto Requião assume o estado do Paraná com a premissa de reorganizar a educação. É possível perceber, a partir das falas das pedagogas, que a FC foi um objetivo do seu programa de governo. Ao serem questionadas sobre programas de FC, as Pedagogas apontaram o PDE, os GTR's e o DEB itinerante como exemplos positivos de processos formativos. Todos com concepções de FC bem distintos do apresentado na Universidade do Professor.

Idealizado a partir do diálogo estabelecido entre representantes da SEED e do Sindicato dos Professores, o PDE, foi instituído na Lei Complementar nº103/2004, que dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor do Paraná (MOCELLIN; CASTANHA, 2021). No Art.20 da Lei há que:

Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional–PDE, destinado ao Professor, com objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e socioculturais da Comunidade Escolar. §1º -O Programa de Desenvolvimento Educacional –PDE será disciplinado mediante lei, que considere a experiência profissional do Professor e os resultados dela obtidos em benefício da educação, e terá início dentro do prazo máximo de 12 (doze) meses, contados a partir da promulgação desta lei. (PARANÁ, 2004, p.05).

Com esta premissa de formação, o estado do Paraná dispõe aos professores uma política pública de Estado que teve, em um primeiro momento, uma proposta articulada com as universidades e um alto investimento financeiro. Segundo Mocellin e Castanha (2021, p. 7) “inicialmente a Lei previa uma proposta de pós-graduação, junto às IES públicas do Estado, inclusive se propôs como mestrado, mas isso não se efetivou”, por conta de que os programas de pós-graduação *stricto-sensu* serem regulamentados pela CAPES. Entre 2005 e 2006, muitos projetos foram discutidos até se chegar ao programa definitivo em 2007, quando 1200 professores iniciaram a primeira turma. Para participar do programa os candidatos tinham que estar no nível II, Classe 11, do plano de carreira (MOCELLIN; CASTANHA, 2021).

É possível perceber o apontamento, sobre o governo de Requião, que a Pedagoga 2 faz em momentos distintos da sua fala. Inicialmente relata o quanto este

governo foi importante para a formação dos professores e, posteriormente, cita o PDE. Segundo ela:

*Quando eu entrei no estado né, **entrei na época do Requião, a gente tinha formações continuadas várias vezes no ano assim, e era muito interessante, era muito produtivo.** Eram temas assim que realmente falavam em mudanças, em crescimento tanto profissional quanto do aluno, quanto de todo o grupo pertencente à escola. Então eu acho que isso está fazendo falta. (Pedagoga 2, grifo da pesquisadora).*

*Ah, eu acredito que o PDE foi de bastante importância mesmo, tanto é que hoje né a gente sabe que não está acontecendo né, se acontece é assim, os que já estavam ou... mas que estão tentando entrar está meio difícil já que parou né o programa. E eu mesma, uma época até pensei em fazer PDE, depois... ah, não vou fazer. **Mas é porque a gente vê o PDE, eu acredito que ele enriquece bastante o professor sabe? Enriquece em vários sentidos assim, até na mudança, certo comportamento de aula do professor mesmo.** (Pedagoga 2, grifo da pesquisadora).*

O governo de Requião foi enaltecido pela Pedagoga 2 e o PDE teve também sua importância atrelada às mudanças do professor em sala de aula. Percebe-se que há uma mudança significativa nas políticas deste governo que valoriza o professor, a escola e os próprios estudantes. Esta valorização inicia-se por uma política de Plano de Cargos e Salários em que o PDE se fez presente. Ainda no governo de Requião, a Pedagoga 3 mencionou o programa DEB Itinerante que foi realizado junto aos professores por meio de oficinas. Segundo ela:

*Eu sei que a logística é complicada, é muita escola mesmo né, mas tinha uma época que a gente fazia por setores né... então a reunião dos nosso setor Pinheirinho se reuniam todos os pedagogos ou por disciplinas... na minha escola mesmo eu me lembro que tinha uma época... acho que não é da tua época, que tinha o **DEB itinerante**... (Pedagoga 3, grifo da pesquisadora).*

*Os **DEB-itinerante**, quando tinha o **DEB-itinerante**, era uma delícia participar, era muito bom mesmo. A gente aprendia muita coisa e não era algo assim que você aprendia para aquele momento sabe, se você perguntar a qualquer professor mais antigo eles vão lembrar dessa época em que se reuniam com outros, essa troca de experiência, as palestras que a gente tinha. Era uma organização bem louca sabe, enquanto direção a gente ficar bem louca sabe, porque era muita gente dentro da escola, mas funcionava. Então é o que que mais me marcou mesmo foram os **DEB-itinerante**.... (Pedagoga 3, grifo da pesquisadora).*

O DEB Itinerante foi um programa que possibilitou a troca entre pares a partir de áreas do conhecimento. Ocorreu entre 2007 e 2008 e foi realizado pela

equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) que percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação e “ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada” (PARANÁ, 2008, p. 8). Em grupos, organizados por disciplina, os professores discutiram “tanto os fundamentos teóricos das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula” (PARANÁ, 2008, p. 8).

Também respondendo sobre uma política ou programa de FC, a Pedagoga 1 cita o Grupo de Trabalho em Rede (GTR), um dos resultados do PDE, como um exemplo de programa que participou.

*Eu participei, sei lá de quantos GTR's, perdi as contas. **O GTR era esse vínculo, fazia o braço de quem estava lá no PDE.** Ele precisava da demanda das informações da escola, então a gente se inscrevia no GTR. Eu fiz vários GTR's. E não tem mais. Parou. (Pedagoga 1, grifo da pesquisadora).*

O GTR era feito em uma plataforma on-line, por meio de um ambiente virtual em que havia discussões em fóruns e indicação de referencial teórico a partir da pesquisa principal desenvolvida pelo professor que participava do PDE. Os temas eram distintos e todos os professores da rede eram convidados a participar. Ao fazê-lo os professores eram certificados e essa carga horária (32h) era acrescida no rol de cursos necessários para a progressão no plano de cargos e salários. Segundo Mocellin e Castanha (2021)

No segundo ano, o Professor PDE retornava para a escola. No primeiro semestre realizava a intervenção pedagógica e coordenava a formação em rede, mediante a tutoria do Grupo de Trabalho em Rede (GTR), espaço, no qual debatia com colegas sobre sua problemática de intervenção na escola. O GTR era uma formação à distância desenvolvida na plataforma digital, denominada de Sistema de Acompanhamento Integrado em Rede (SACIR) (MOCELLIN; CASTANHA, 2021, p. 8).

Nesta plataforma, discussões com o tutor e os demais inscritos eram realizadas a partir dos textos acadêmicos e das experiências dos professores PDE. Para Mocellin e Castanha (2021, p. 10) o principal objetivo do GTR “foi o aprofundamento teórico e prático, de forma a promover ações pedagógicas relevantes para o ensino e aprendizagem, a partir dos desafios identificados na sua escola de origem e discutidas com seus pares”.

As Pedagogas 3, 6, 9 e 10 também citam o PDE como exemplo de política de formação continuada no estado. Segundo uma delas “o programa é maravilhoso” porque era “*junto com as universidades*”, “*como fazer um mestrado*”. A Pedagoga 3 faz referência ao GTR também, mas destaca que “o PDE tinha mais força”. Ela assim menciona:

Olha é eu sinto muito o PDE estar sumindo aos pouquinhos né, porque eu participei desde o começo, dos primeiros que entraram, vários amigos meus entraram... e o quanto eles aprenderam, como eles voltaram diferente para a escola. Assim acabavam motivando outro a participar, inclusive eu cheguei a fazer o PDE, eu passei mas resultado saiu um dia antes da eleição que eu era candidata, acabei tendo que optar por uma coisa ou outra né... e acabei não fazendo e me arrependo, me arrependo porque eu vejo que quem participou voltou diferente sabe, era um programa... é um programa maravilhoso né, junto com as universidades e tal. é um programa que realmente ficou marcado também, isso é, o PDE [...] o GTR também, mas eu acho que o PDE tinha mais força, mais né... todo mundo, “ai eu fiz o PDE”, era como fazer um mestrado né, porque não é fácil também, era um curso difícil porém prazeroso ao mesmo tempo. Porque você podia se dedicar a ele durante um ano inteiro, só a ele né sempre, sem se preocupar com a sala de aula, então acho que foi a melhor coisa que eles puderam fazer, foi o PDE sim. (Pedagoga 3, grifo da pesquisadora).

A Pedagoga 3 diz que o PDE está aos poucos “sumindo” e isso é perceptível em relação à proposta inicial e os investimentos que eram direcionados ao afastamento para estudo dos professores e às universidades que tinham o papel de auxiliá-los nas reflexões sobre os problemas que traziam da escola. A ideia inicial de formação continuada entre universidade e escola, foi substituída por outras perspectivas, como substituição pelo mestrado ou doutorado realizado pelo professor por conta própria e formação à distância.

Ao ser questionada sobre uma política ou programa de formação continuada, a Pedagoga 6 disse que a única política que se transformou em lei foi o PDE. Assim ela se refere:

Bom, eu acredito que a única política da lei, é a que se transformou em lei, que é a política do PDE. É a única. Por quê? Porque o professor é dispensado pra pensar na prática dele. Porque mesmo com todas as distorções que tivemos nesses últimos anos. Mas ele o possibilitou ir pensar na prática, ele voltar pro ensino superior, fazer a interlocução com a pesquisa, com os professores da Universidade. Eu acho que é a única. No Brasil como política, ela é única, porque ela possibilita esse movimento entre educação básica. Então veja, ela entra na pesquisa extensão e ensino, é ali o pilar da Universidade. É ali que também a universidade pode fazer essa interlocução de pensar nisso. Eu acredito

que não tem uma política, porque eles querem liquidar e conseguiram, porque não se respeita a lei. Até porque, eles não têm proposta melhor. Eles têm que revogar essa lei do Requião e criar uma maior. Eles têm que fazer isso. Fora tudo isso, ela estava atrelada também na carreira do professor. Qual é a ressalva disso? Qual é a ressalva? Eu estou falando da minha trajetória como pedagoga, que fiz o PDE em dois mil e nove, eu sou da terceira turma. Muitos, quando começou o PDE, faziam a prova pra entrar. Só o que tivesse no nível dois, no final do nível dois. Quem tinha mestrado não precisou mais fazer. Já entrava com mestrado. Mas eu fui liberada um ano. Eu fiz a prova, eu fui pra Universidade, eu só liberei um pouco da minha carga horária e fiz o pós-doutorado. Foi a sorte na época. Por isso que eu consegui ter filho e consegui fazer tese. Porque eu fiquei um ano afastada no Estado. Eu consegui ficar na época. Mas eu fazia o PDE. Quando eu terminei em dois mil e nove, eu levei dez anos pra chegar no final do nível três. Esse é o grande desestímulo do PDE. O professor que faz o PDE, chega no final de carreira. Como ele vai se aposentar? Ele não vai chegar a ganhar um salário de nível três. Nunca. Por isso que ele é desestimulante. Ele leva muitos anos pra avançar. Eu consegui. Por quê? Eu sou da turma de dois mil e nove. E porque sempre fiz curso. Então, eu cheguei no nível dois e nunca me acomodei. Eu sempre fiz curso. Essa é a grande questão. Eu tinha que colocar isso pra você. Então é essa a grande ressalva. Por isso que eles usam o PDE, dizendo que o PDE é péssimo. Mas a ideia dele, a premissa dele é essencial. O que fragiliza ele, foi justamente a questão do plano de cargos e carreira. Foi a grande questão (Pedagoga 6, grifo da pesquisadora).

O PDE possibilitou que a partir de problemáticas da escola, os professores repensassem suas práticas e, ao voltar à universidade, refletissem e realizassem articulações de sua pesquisa com os professores orientadores e desenvolvessem um produto para ser aplicado e avaliado em situação concreta em sala de aula. Esta articulação é essencial para a FC, assim como lembra Jacobucci (2006) quando destaca o modelo emancipatório-político que deve sustentar teoricamente os professores para que eles repensem a realidade da escola e seu trabalho pedagógico.

A Pedagoga 9, inicialmente, ao ser questionada sobre um programa de FC, não lembrou de imediato do PDE, porém ao se recordar, teceu elogios e expôs as mudanças que foram sendo concretizadas nos novos formatos do programa. Comparou o PDE aos mestrados profissionais que, atualmente, existem nas universidades brasileiras. Conforme seu relato:

Deixa eu tentar lembrar... O último que teve investimento deles é esse... poxa eu não lembro o nome. Mas assim não deve ser tão relevante porque eu não me lembro o nome. Mas eu não lembro, realmente eu não lembro de política de investimento... bem, lembro sim, tem um, mas eu não sei se pode entrar, tem o PDE né, que é um investimento, uma política de investimento em formação. No formato antigo ele era voltado quase como um mestrado profissional e que tinha essa análise da realidade

*escolar, então teve essa política, mas o último edital, ele veio com um viés diferente, então ele não é... ele não oportunizou para os professores que não tinham uma formação acadêmica, então só foi uma validação na verdade para quem tinha mestrado e doutorado já realizado. Inclusive você cedendo direitos autorais para a SEED e tudo mais. Produzindo material e cedendo direitos. Mas ele não era... esse último, feito nessa gestão, ele não foi oportunizado para os professores que ainda não tem essa formação acadêmica de mestrado, doutorado. Então eu acho que sim, que foi uma... **Ele é uma política, mas foi uma grande perda aí nesse último edital que não abriu... essa não abertura para os professores que ainda não tem esta formação** (Pedagoga 9, grifo da pesquisadora).*

A fala da Pedagoga 9 demonstra a insatisfação das mudanças que foram ocorrendo no programa, principalmente, sobre a formação na universidade considerando os problemas da escola. Mas sim, apenas como uma validação de diplomas *stricto-sensu* que, também, passava à Secretaria os direitos autorais da pesquisa que foi realizada pelos professores sem auxílio algum do estado. Além de também ser um instrumento de exclusão, uma vez que nem todos os professores tiveram a oportunidade de participar da seleção. Ainda, a Pedagoga 9 em outro momento, continua a pontuar os aspectos relevantes do PDE:

*Na verdade, se ele for aliado com formações às vezes mais curtas né então digamos **eu tenho PDE, é um bom programa. Eu acho que ele é um bom programa. Eu gosto deste modelo de aliar a discussão da universidade com a prática.** Da escola, da realidade da escola com a prática do professor. Eu acho que ele é um bom modelo né. Como ele foi... mas como ele foi idealizado inicialmente. **Se existir o PDE, vamos pensar a nível de estado e, por exemplo, o formação em ação que é um... Eu acho que eles se complementam. Eles conseguem se complementar. Porque o PDE, ele vai dar essa formação... Porque quando a gente consegue ver o que sustenta a nossa prática, consegue entender o contexto social, o contexto econômico, o contexto histórico da realidade que a gente vive, que a escola vive, eu acredito que isso de alguma maneira impacta a nossa prática. Então o professor no PDE consegue fazer, tem a possibilidade de fazer essa reflexão sobre a prática dele mais sustentada também numa ampliação desse conhecimento, desses conceitos enfim...** E se o PDE aliado a programas como, por exemplo, o formação em ação eu acredito que seria o ideal. **Mas eu acho o PDE um bom formato. Como ele foi idealizado inicialmente** (Pedagoga 9, grifo da pesquisadora).*

Para a Pedagoga 9 o PDE e o Formadores em Ação – atual programa do governo do estado – se complementam, porém, o PDE deveria ter o mesmo formato de quando foi idealizado. Esta complementação se explica pelo fato de o Formadores em Ação ter um viés parecido com o Grupo de Trabalho em Rede que era uma das etapas do PDE. Entretanto, na época, as tecnologias educacionais

estavam em processo de expansão e os professores faziam os cursos via plataforma on-line, mas não síncrona e em vídeo. Os Formadores em Ação poderia ter os professores PDE com suas discussões teóricas e pertinentes à escola e às diversas áreas do conhecimento.

Com o mesmo posicionamento, a Pedagoga 10 também lembra do PDE e diz que ele contribuiu muito, pois, segundo ela, percebia-se “*uma vida naquela formação*”. Ela assim se refere:

É! O PDE! Nós não temos mais. Esses cursos contribuíam, por quê? Além da teoria, 25% o professor tinha que fazer o artigo dele a partir da prática! Eu atendi muito professor de PDE. “Ah, eu posso te acompanhar aqui, para ver como é o seu trabalho de pedagoga? Porque eu estou fazendo o meu PDE e eu preciso entender um pouco do pedagogo.” E muitos deles eram professores, outros eram pedagogos, e a gente percebia uma vida naquela formação, interesse, busca! E tudo isso se perdeu, tudo isso a gente não tem mais, o que nós temos hoje são essas lives, e mesmo essa formação que a gente teve de 2015 até 2018, eram formações que nós proporcionávamos, o próprio professor da escola. (Pedagoga 10, grifo da pesquisadora).

O PDE pode ser o exemplo de uma política de FC que foi, inicialmente, muito bem estruturada e pensada para ampliar a relação entre escola e universidade. Além de ter uma preocupação também com o plano de cargos e salários dos professores. Percebia-se na época uma busca e interesse por parte dos professores a fim de ampliar seus conhecimentos sobre as temáticas que se propuseram a pesquisar.

A Pedagoga 6 faz uma análise pertinentes do processo de FC no governo de 8 anos de Requião. Segundo ela, foi um governo que teve uma outra perspectiva, pensando na formação, na escola e na escola pública. Assim ela se refere:

São oito anos, né? Do Roberto Requião. Com uma outra perspectiva. Ele traz pra gente a energia de pensar a formação, a energia da escola, a energia de se pensar em escola pública. Isso existiu. Tanto que se você entrevistar qualquer pessoa que lembra dessa trajetória, sempre vão colar e vão por mais ressalvas que existissem desse governo e até da pessoa do Requião, mas se acreditava na educação. E tinha um olhar diferente pra nós. Olhava pra gente. [...] Ele faz uma política educacional. Ele foi o único Estado que tinha uma política pública, que é a política do PDE. O Programa de Desenvolvimento Educacional foi uma política educacional. Ela é uma política porque ela virou lei. E ele faz isso juntamente com a equipe. Juntamente com a [professora 3]. Aos secretários e tudo. E essa política atende às necessidades do professor. Por quê? Porque ela volta pro Banco Universitário. Muitos professores, não é o nosso objeto aqui, mas eu tenho certeza sobre tudo, que muitos fizeram o PDE, fizeram mestrado e, depois, doutorado. Porque

*continuaram com as suas pesquisas. Foram instigados a isso. Esse grupo construído, lá dentro tinha um grupo de formação de professores. Fora isso, existia uma coordenação. Aquela coordenação que falava sobre violência na escola. A equipe que falava sobre a questão de gênero, a equipe que falava educação ambiental, a questão do afro, essa grande ramificação da formação atendia várias ramificações, e entre elas, os temas que eram temas contemporâneos da época [...]. Então, essa formação já vai dando um olhar pra pensar o FUNDEB. Daí eu quero chegar aqui. Se você pensar na política do FUNDEB, na lei do FUNDEB, ela atende 60% a folha de pagamento e os 40% é pra manutenção do magistério. Isso. Formação. Ali, ainda a gente olhava e ainda tinha um caráter de pensar como se tratava um professor, pra dar uma palestra. A gente tinha isso nesse período. Tinha uma formação, ainda embora, a gente sabia que grande parte do FUNDEB é utilizado pra folha de pagamento nesse país, grande parte quase 98% pra garantir a folha de pagamento, porque os estados e municípios não conseguem e a gente tem que desafiar isso. Quando sai isso, termina a gestão e ninguém dá continuidade, **entra o governo do Beto Richa, a gente não vê mais nada. Se você pensar em formação, quem dá a formação são os nossos próprios colegas. A formação na escola, quem ministra é o pedagogo da escola.** Quem ministrava as formações em termos de currículo era algum professor ou alguém da equipe técnica do núcleo. **Nós não temos uma formação onde traz um profissional que é pesquisador. Não tem. Não tem contrato disso. Isso não existe. Há muitos anos nesse Paraná. Não tem um contrato e não tem como garantir a folha de pagamento.** (Pedagoga 6, grifo da pesquisadora.)*

Além de fazer uma análise sobre a política pública que se tornou o PDE, a Pedagoga 6 discute o papel do FUNDEB⁷¹ neste processo. Segundo Mocellin e Castanha (2021) o programa PDE foi regulamentado pela Lei Complementar nº130/2010 e transformado em política pública de formação continuada do Estado do Paraná com duração prevista até 2020. O parágrafo único do Art. 1º destaca que:

Parágrafo único. O PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica (PARANÁ, 2010).

Mesmo sendo uma política pública, em 2011 ao assumir o governo, Beto Richa com sua proposta neoliberal de estado, extingue secretarias e programas e tem um projeto para a educação muito distinto do que se tinha anteriormente e,

⁷¹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica. Sua implantação iniciou em 2007 e teve vigência até 2020. No mesmo ano “foi transformado em fundo permanente de apoio ao desenvolvimento da educação brasileira. A contribuição da União neste novo FUNDEB vai aumentar gradativamente até atingir o percentual de 23% dos recursos que formarão o fundo em 2026”. Disponível em: < <https://www.fazenda.pr.gov.br/Pagina/FUNDEB> > Acesso em 14 out 2023.

mesmo que o PDE seja uma política pública estadual, não houve oferta de turmas como previa a Lei, nos anos de 2011, 2015, 2017, 2018, 2019 (MOCELLIN; CASTANHA, 2021). Segundo Mocellin e Castanha (2021) de 2007 até 2016 foram constituídas oito turmas do PDE, totalizando aproximadamente, quinze mil professores que produziram cerca de 30 mil textos disponíveis no Portal Dia a dia Educação, da SEED-PR. Segundo o QUADRO 19 que segue abaixo:

QUADRO19 – PROFESSORES INGRESSANTES, TITULADOS, NÃO CONCLUINTES E CERTIFICADOS DO PROGRAMA PDE ENTRE 2007 E 2024

Turma PDE	Ingressos	Titulados	Não concluintes	Certificados
2007	1200	101	65	1135
2008	1200	66	22	1252
2009	2401	74	22	2402
2010	2400	31	59	2345
2012	2000	149	104	1769
2013	2000	88	70	1941
2014	2000	77	62	1956
2016	2000	124	71	1824
2022	2000	--	--	--
TOTAL	17201	710	475	14624

FONTE: Adaptado de Mocellin e Castanha (2021, p. 10)

Com os dados acima e o número de professores que tiveram a possibilidade de cursar o PDE, pode-se inferir que após 15 anos de seu primeiro edital, apenas 1/3 do número de professores da rede estadual de ensino do PR tiveram a possibilidade de cursá-lo. Isso se deve, talvez, ao fato de turmas não terem sido abertas, a dificuldade de atingir o nível necessário para realizar a prova e também às próprias mudanças em relação ao programa. Entretanto, mesmo diante dessas questões, segundo Mocellin e Castanha (2021)

[...] a proposta do PDE/PR objetivava/objetiva oferecer formação teórica suficiente que possibilite ao professor refletir, de forma aprofundada, sobre uma dificuldade percebida no seu trabalho diário -lôcus de atuação, e que possibilite uma transformação dos significados elaborados por estes professores que constituem uma cultura escolar sedimentada. Pensando na

superação dessa condição, o PDE se configurou numa possibilidade de alteração nos modos de pensar, agir e se relacionar, envolvendo toda a escola em novos significados, cabendo ao professor uma proposta de intervenção sobre a realidade vivida, com vistas à possibilidade de transformação desse meio no qual se insere (MOCELLIN; CASTANHA, 2021, p. 14)

A partir da citação anterior, pode-se inferir que o PDE é um exemplo do modelo emancipatório-político de formação, pois os professores eram vistos como sujeitos sociais que necessitam de uma sólida formação teórica para analisar criticamente a sua realidade e seu trabalho pedagógico.

Dentre tantas falas sobre o PDE, apenas uma Pedagoga fez menção sobre o programa diferente das demais. Embora tenha considerado que “a ideia do PDE é legal”, ela diz não concordar com o investimento feito pelo estado em profissionais que estão no fim de suas carreiras e saindo da escola. Segundo ela:

*Não, o PDE... eu sou, infelizmente, agora a gente diminuiu demais né o número de vagas, digamos assim, pra você pleitear... **só que uma coisa que eu não achava, eu não concordava e continuo não concordando com o PDE, é ele ser oferecido pra quem está em fim de carreira praticamente.** Porque pra você conseguir pleitear uma vaga... cara, você já tem que ter chão de estrada aí [...]. E aí você... é aquele velho ditado gaúcho né, você vai gastar bala com chimango, né? **Pra que que você vai teoricamente instruir e formar e capacitar de uma forma diferente um cara que ele é obrigado a ficar só cinco anos, depois que ele saiu do PDE, dentro da escola?** Daí se está em período de aposentar e fim de carreira, ele já sai. **Então pra que que você vai investir tanto em alguém que vai te dar pouco retorno né?** Eu acho a forma, a estratégia ali, ela deveria ser, não deveria ter um critério tão seletivo de classificação assim, deveria ser disponibilizado pra todo mundo, pra quem tá começando, pra quem tá no meio, pra quem tá no final, não praticamente pra quem tá lá no final. **Porque eu acho que o ganho que a escola tem, e que o aluno tem, desse professor ficar esse tempo afastado né, estudando e tal, e pensando, e aplicando... eu acho que a ideia do PDE é legal, porque ela faz você sair da escola, você estudar, você pensar num problema da sua escola ou algo relativo à sua escola, você voltar para a sua escola, aplicar aquele trabalho e daí você vê se realmente era aquilo que você pensou, ou não era aquilo que você pensou.** [...] Mas então o PDE ele é legal, só que eu acho que é muito empenho, digamos assim, financeiro do próprio estado, pra pouco retorno, pra um pouco tempo né, que o cara vai estar ali aplicando aquilo. (Pedagoga 5, grifo da pesquisadora).*

Este posicionamento em relação ao programa, evidencia uma das suas fragilidades, mas ao mesmo tempo, possível objetivo, porque seleciona um número reduzido de professores para cursá-lo. No estado do Paraná os professores progridem por meio de cursos livres com carga horária mínima de 20h. Sendo assim, só é possível chegar na etapa final da carreira com o PDE. Com isso, é

compreensível o fato de o programa estar atrelado apenas à etapa final da carreira, pois isso é, a princípio, uma economia para o estado.

Ao comparar o programa PDE e a formação atual, o programa Formadores em Ação, a Gestora do Núcleo destaca que o PDE é um estudo individualizado, relata a sua importância, mas diz que a formação atual vem pronta e é pensada para atingir um grande número de professores, conforme segue:

*[...] Só que daí a professora encaminhava o material, a gente teve aquele módulo que foi um pouco problemático, sabe? E ali, **o interessante, que era o estudo e a produção do próprio professor.** O desenvolvimento do professor. O que ele estudou, o que ele desenvolveu e que ele aplicou em sala. Então, e ali a gente vê que era estudo individualizado desse professor. **O que a gente tem hoje realmente é uma formação que vem pronta. Ela é pensada pra atingir um grande número. Mas ela vem pronta. O PDE, pelo que eu conheço, é cada professor dentro das suas habilidades nessa sua área de estudo, ela desenvolvia aquela temática e ela estudava, e oferecia depois desses cursos** (Gestora Núcleo, grifos nossos).*

Tozetto e Domingues (2023) em análise dos programas de formação da SEED-PR vão ao encontro do que a Gestora do Núcleo menciona, uma vez que apontam para o fato de que o material do curso Formadores em Ação é elaborado pela própria secretaria, sem possibilidades de mudança, e ministrado do mesmo modo para todo o estado do Paraná, sem considerar a realidade das escolas e suas necessidades. As autoras destacam ainda que os “números expressivos de adesão camuflam alguns pontos de atenção” e “o fato de o professor não ser liberado de suas atividades para a realização do curso indica a sobrecarga de trabalho e estudo que terá” (TOZETTO; DOMINGUES, 2023, p. 11).

Diante do que é evidenciado, percebe-se que o objetivo do curso vai mais ao encontro de um processo de certificação do que de uma preocupação com as demandas de formação dos professores das escolas. Domingues e Tozetto (2023) destacam que:

A relação que se estabelece, ao favorecer a processos de remoção e distribuição, induz o professor a participar da formação por interesse em benefícios de escolha de turmas ou escolas, e não pelo ensejo de seu desenvolvimento profissional. Trata-se de engendrar políticas que levam o professor a formações que, muitas vezes, não aprofundam seus conhecimentos, tampouco fazem relação com sua prática (TOZETTO; DOMINGUES, 2023, p. 12).

Neste sentido, é possível apontar que o programa Formadores em Ação vai ao encontro do modelo clássico de formação (CANDAU, 1997), pois é um curso de curta duração oferecido pela secretaria de educação e do modelo prático-reflexivo (JACOBUCCI, 2006), com o qual Candau (1997) corrobora quando afirma que um mesmo processo formativo pode ser constituído por mais de um modelo.

Esta formação exige dos professores competências práticas diversas, troca de experiências que considera apenas o saber fazer do professor, muitas vezes sem respaldar com referencial teórico o trabalho que é realizado em sala. No site do programa é possível perceber esta indicação, conforme segue:

Quem não gosta de trocar ideias? Temos certeza que todo mundo curte, principalmente quando podemos aprender mais! Foi pensando nessa importância de ofertar a formação continuada em serviço aos professores e pedagogos, que nasceu o FORMADORES EM AÇÃO. Um Grupo de Estudos, carinhosamente chamado de GE, que prioriza e oportuniza a troca de experiências entre pares, trazendo o próprio professor e pedagogo da rede para mediar e compartilhar discussões e aprendizagens, além, é claro, de aprender muito! A ideia do GE é fazer com que o professor e o pedagogo, por meio da troca de experiências e do trabalho colaborativo, possam ressignificar a sua prática pedagógica, adotando metodologias ativas e recursos tecnológicos para aperfeiçoá-la, tornando a aprendizagem dos nossos alunos, mais significativa⁷².

Entretanto, é de se esperar que o programa Formadores em Ação tivesse esta característica, pois representa um governo e um projeto de sociedade diferente do que se tinha e se propunha no programa PDE. Jacobucci (2006) nos auxilia na compreensão do modelo de formação presente neste programa e segundo ela:

Nos programas de formação continuada que adotam o modelo prático-reflexivo, o mediador incentiva a discussão dos problemas reais que os professores enfrentam na prática docente, para que a partir da reflexão sobre essa prática possa ser alavancada a mudança do fazer docente. Embora o mediador não promova um aprofundamento teórico sobre as metodologias de ensino, nem sobre questões políticas e sociais, e raramente o professor realize esse aprofundamento por conta própria, muitas vezes para se compreender uma ação prática há necessidade de estabelecer uma ponte com a teoria que a embasa, abrindo-se assim uma possibilidade de união entre teoria e prática, ainda que seja para explicar situações de caráter prático (JACOBUCCI, 2006, p. 35).

A citação da autora evidencia a formação que vem ocorrendo atualmente junto aos professores das escolas públicas do Paraná. Considerando os aspectos

⁷² Disponível em: < https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/conheca_ge>. Acesso em 14 out 2023.

até então mencionados sobre o programa Formadores em Ação e o próprio site da SEED PR é possível entender o que se busca com estes encontros formativos. Um dos valores do programa é: “Formação entre pares: a troca de experiências e o compartilhamento de saberes são as bases da nossa aprendizagem contínua”⁷³.

O Formadores em Ação, tornou-se praticamente obrigatório ao ser contabilizado nos processos de remoção e de escolha de vagas sempre no início do ano letivo, nas escolas em que os professores têm seus padrões já fixados via concurso público. Um exemplo disso, é que ao término do ano de 2022 com a publicação da resolução de escolha de vagas para o ano letivo de 2023, ficou evidente esta obrigação, sendo que muitos professores, com maior tempo nas escolas e maior tempo de serviço, foram os últimos a escolher suas turmas e/ou vagas porque não haviam realizado o Formadores em Ação. Esta dinâmica de pontuação para a escolha de vagas gerou uma instabilidade dentro das escolas e entre colegas de trabalho. Na época, a resolução assim mencionava:

Art. 19 A atribuição de aulas e funções aos ocupantes de cargos efetivos do Quadro Próprio do Magistério – QPM e do Quadro Único de Pessoal – QUP deverá obedecer à seguinte ordem de prioridade, considerada a disciplina de concurso ou enquadramento: I – professor efetivo lotado na instituição de ensino, considerando: **a) maior carga horária cumprida e certificada pelo Grupo de Estudos Formadores em Ação no ano de 2022;** b) maior número de dias trabalhados em instituição de ensino, na sede da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e demais unidades a ela vinculadas, no período de 01/01/2022 a 31/12/2022, no cargo efetivo, descontados os afastamentos de qualquer natureza, com exceção de Licenças para Tratamento de Saúde/Acidente de Trabalho/Maternidade/Adoção/Paternidade, Júri, Compensação por Prestação de Serviço à Justiça Eleitoral, Luto, Enlace e Férias; c) maior tempo de serviço na instituição de ensino, no cargo efetivo, contado da última Portaria de fixação na instituição; d) maior tempo de serviço no Estado do Paraná, no cargo efetivo, na Linha Funcional objeto da atribuição de aulas; e) maior Nível e Classe; f) o mais idoso. (PARANÁ, 2022, grifos nossos)

Com esta prerrogativa, no ano de 2023 o número de inscritos no programa foi maior que nos anos anteriores, sendo possível encontrar no próprio site a seguinte mensagem: “em 2023 começamos batendo recordes, de inscritos e de

⁷³ Disponível em: < https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/conheca_ge>. Acesso em 14 out 2023.

temáticas. Atualmente o GE conta com 58 temáticas, buscando atender e contribuir com as diversas realidades da rede estadual do Paraná⁷⁴.

5.3.2 Relação Formação Continuada e Plano de Carreira

***Porém, pra acontecer efetivamente a formação, eu preciso de condições de trabalho. Daí entra nas questões econômicas. Ela é o pilar disso tudo, ela é a grande questão.** (Pedagoga 6, grifo da pesquisadora).*

Começando pela valorização do professor né, professor que estuda deveria ser valorizado de alguma forma, seja com subida de nível, sei lá, de alguma forma, **mas que ele se sinta valorizado por ele estar se aprimorando,** por eles estar estudando, por ele estar melhorando enquanto profissional, acho que é a primeira coisa.

(Pedagoga 3, grifo da pesquisadora).

Falar de FC requer também pensar em plano de cargos e salários. Este pilar que sustenta o trabalho do professor é fundamental para incentivá-lo a estar em constante formação. Dourado (2015) já evidenciava sobre a importância desta relação na implementação da Resolução 2/2015. Do mesmo modo, Gatti, Barreto e André (2011) diziam, à época, que a formação inicial, continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização dos professores ainda são desafios postos às políticas educacionais. As autoras destacam o importante papel do professor na qualidade da educação, porém, para isso, defendem que é preciso garantir formação adequada, condições de trabalho e valorizá-los para que assim seja possível atrair bons professores e mantê-los em sala de aula (GATTI *et al.*, 2011)

Este olhar das autoras nos remete às falas das Pedagogas que participaram da pesquisa, uma vez que elas são enfáticas em dizer que a valorização e as condições de trabalho atreladas ao plano de carreira é um meio de incentivar os

⁷⁴ Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/conheca_ge. Acesso em 14 out 2023.

professores a buscarem cada vez mais programas formativos. Com isso, é possível analisar os comentários que as Pedagogas 1, 3, 9 e 8 tecem sobre como está a relação entre as formações e o plano de cargos e salários dos professores do estado do Paraná. Segundo elas:

*O PDE é quase inacessível, pouquíssimas pessoas tinham acesso. A gente não tem como falar que isso é um “processo de formação para professores do ensino médio”, não é. **Na verdade, é uma subida de nível, é uma formação para subir de nível. Porque era muito difícil de conseguir, é só quem estava lá no último ano daquelas casinhas no nosso plano de carreira. Só algumas pessoas conseguiam fazer aquilo.** (Pedagoga 1, grifo da pesquisadora).*

*A outra questão das condições, é o que o professor projeta com tudo isso. **Na questão do plano de cargos e carreira. Está muito atrelado ao plano de cargos e carreira. É essa a questão. Quando ela se retira esses direitos sociais, como a gente está perdendo vários direitos, a primeira coisa a ser liquidada nessa dimensão é a formação.** Daí eu vou pra receita pronta. Porém o que eu sinto assim é falta de um maior investimento nisso e de algo assim... como é que eu vou dizer... **que o professor se sinta valorizado por ter feito sabe, aquilo tenha validade para algo maior né, pra algo a mais.** Então teve aquela época... agora eu não sei, parece que está valendo como mestrado, não tenho bem certeza, mas eu me lembro que eu não.... olhe, era quase como um mestrado, porém não valia para o nosso plano né. **Então assim, é desmotivador pro professor estudar tanto, estar dentro da universidade lá para desenvolver projetos dentro da escola e de repente não ter valor nenhum perante o estado né...** então, mas assim é um programa que deveria voltar, mas acho que nos moldes lá do início né, com mais participação, mais pessoas, e valorizar um pouquinho mais os professores (Pedagoga 3, grifo da pesquisadora).*

*Eu tenho absoluta certeza que sim porque é uma **desvalorização do trabalho, é uma desvalorização das pessoas**, o profissional que é super comprometido e que a gente acompanha assim muitos acabam adoecendo por conta de querer oferecer o melhor possível dele, com qualidade da oferta do ensino aos estudantes, mas dentro de um contexto que você não tem às vezes nenhuma contrapartida né, às vezes não é nem uma contrapartida dos colegas, da escola, da própria Secretaria... **nenhuma contrapartida dentro do plano de carreira. Então eu acredito que sim, que afeta e desmotiva, desmotiva né? Diretamente.** E você acaba muitas vezes perdendo... momentos em que você realmente perde a esperança que as coisas tenham alguma possibilidade de melhorar e a gente tem esta realidade aí (Pedagoga 9, grifo da pesquisadora).*

*[...] **O professor perdeu muito com esse boato de: não vai subir, não vai ter progressão, então isso desmotiva muito.** No Formadores em Ação, tem uma parte do curso que você ganha uma bolsa, se você for o formador. Mesmo ganhando a bolsa, o auxílio (não sei o valor) não se interessam. De repente, essa questão de quem é novo, vai subir, porque quando a gente começa no estado é tão pouquinho o salário, né? Daí tudo que vem, vem para ajudar. **De repente, um plano de carreira seria uma coisa que iria incentivar muito aquele que ainda não chegou no patamar mais alto,***

porque tem aqueles que já não precisam mais. Não consigo dizer também se isso seria o suficiente. [...] (Pedagoga 8, grifo da pesquisadora).

As quatro Pedagogas são enfáticas em posicionar-se sobre a relação entre formação e plano de carreira. A Pedagoga 1 ao falar do PDE, o destaca dizendo que ele possibilita uma subida de nível e que só consegue acessá-lo quem está em determinado patamar do plano de carreira. Deste modo, há uma relação entre formação, valorização do professor e plano de cargos e salários. Já a Pedagoga 3 diz que é desmotivador para o professor estudar, estar na universidade e não ter valor nenhum perante o estado. A Pedagoga 9, por sua vez, lembra que não há nenhuma contrapartida no plano de carreira e que isso afeta os professores e os desmotiva.

Por outro lado, a Pedagoga 8, demonstra não ter conhecimento sobre o plano de carreira dos professores do estado, uma vez que, segundo ela, caso tivesse um plano que considerasse as formações, isso incentivaria os professores. Porém, a questão que se coloca aqui é da necessidade de o estado efetivar uma política que já existe desde 2004.

Nesta direção há na Resolução 2/2015, no Capítulo VII – Dos Profissionais do Magistério e sua valorização aspectos pertinentes e diferenciados em relação ao trabalho do professor. O Art. 18 cita planos de carreira e salário, dedicação exclusiva e tempo integral em um único local de trabalho e 1/3 de hora atividade para as demais ações pedagógicas. O Art. 19 faz referência à valorização dos profissionais do magistério público em seus planos de carreira e remuneração, conforme segue:

Art. 19. Como meio de **valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino**, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se: I - **acesso à carreira por concurso de provas e títulos** orientado para assegurar a qualidade da ação educativa; II - **fixação do vencimento ou salário inicial** para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação; III - **diferenciação por titulação dos profissionais da educação** escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação lato sensu, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado; IV - **revisão salarial anual**

dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso; V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade; VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação; VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2015, p. 15-16, grifos nossos).

Em conformidade com o que o Governo de Roberto Requião consolidou no estado a partir da Lei do plano de cargos e salários de 2004, a Resolução 2/2015 atende às demandas por valorização dos professores em todos os aspectos, seja de formação, seja de planos de cargos e salários. Roberto Requião foi um governo que teve como “bandeira” a valorização da educação estadual. Foi progressista se considerarmos que apenas em 2015 tínhamos um documento nacional que tivesse como base estas discussões da relação entre FC e Planos de Cargos e Salários.

Entretanto, toda política educacional que não é de Estado, mas sim de Governo, não garante a sua efetivação. Com isso, a Resolução 1/2020, que substitui a Resolução 2/2015, não faz nenhuma menção em seu texto sobre a importância da valorização profissional e o papel do Estado neste processo. Pelo contrário, como formação inicial e continuada foram divididas em dois documentos, localiza-se apenas na Resolução 1/2020 o seguinte:

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha **impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente**, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e **coerência sistêmica**: [...] V - Coerência sistêmica - **a formação de professores é mais efetiva** quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, **o plano de carreira e a progressão salarial**, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se

espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos (BRASIL, 2020, p. 5)

Observa-se que as palavras utilizadas no texto compactuam com uma visão tecnicista da educação, em que a prática, a eficácia, a inovação são apresentadas como a solução para as necessidades presentes na FC dos professores. No mesmo documento em “Competências específicas e habilidades da dimensão do conhecimento profissional” tem-se o seguinte:

1.5. Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional; 1.5.1 Identificar suas necessidades de aperfeiçoamento e traçar um plano de desenvolvimento capaz de contribuir para a melhoria do seu desempenho profissional; e 1.5.2 Analisar criticamente sua prática de ensino com base nos resultados de aprendizagem de seus alunos (BRASIL, 2019, p. 11).

Com isso, percebe-se a responsabilidade que o professor precisa ter sobre a sua formação, sem considerar o auxílio e incentivo do Estado para isso. É possível perceber esta realidade no estado do Paraná atualmente, a partir das falas das participantes da pesquisa. A Pedagoga 6 diz que há necessidade de se ter formação continuada, porém para que ela aconteça precisa-se pensar nas condições de trabalho dos professores e as questões econômicas:

[...] essencial. Ela é primordial nessa dimensão de pensar em escola. Não tem outro meio se não for pela formação. Porém, pra acontecer efetivamente a formação, eu preciso de condições de trabalho. Daí entra nas questões econômicas. Ela é o pilar disso tudo, ela é a grande questão. Só que embaixo dessas ramificações que eu estou falando, ela precisa das condições de trabalho. Elas precisam do tempo do professor. (Pedagoga 6, grifo da pesquisadora).

Ao referir-se às condições de trabalho dos professores, é possível sinalizar para a situação pela qual o estado do Paraná tem enfrentado, uma vez que devido às recorrentes mudanças em relação à compreensão da hora atividade, as condições de trabalho têm se tornado exaustivas e extenuantes, já que para completar sua carga horária, o professor precisa trabalhar, muitas vezes, em várias escolas. Além disso, os professores têm enfrentado uma perda salarial imensa se considerarmos os últimos governos de Beto Richa e o primeiro mandato de Ratinho Júnior.

Já a pedagoga 4, também referindo-se ao incentivo do governo sobre as formações e a relação delas com o plano de cargos e salários, cita o seguinte:

*[...] Mas e agora, que incentivo que a gente tem se está tudo congelado? Porque vamos falar a verdade, a gente visa o que? O bem estar, algum ganho maior, uma renda maior para você ter mais estabilidade, ter mais tranquilidade financeira, não é? A gente se aprimora, mas sempre com algum objetivo, com alguma finalidade [...] Além, é claro, dessa contribuição cultural, [...] que a gente sempre está buscando. Mas agora, [...] eu mesma fiz dois, três cursos da prefeitura ano passado. Mas eu fiz por mim mesma, por incentivo de uma colega que falou: “Vamos participar, vamos fazer!”, mas visando a minha melhoria profissional, porque a financeira não tem. **E o financeiro fala muito alto, é ele que rege a vida da gente, o financeiro, você sempre tá querendo ter mais, ter mais conforto, mais estabilidade, ter dinheiro sobrando, todo mundo quer isso. Então assim, se você tivesse um retorno financeiro e também esse retorno cultural seria muito interessante.** Porque claro que agrega conhecimento, que agrega assim habilidades melhoradas, visões diferentes das coisas de uma maneira diferente, claro que sim, mas se não tem um retorno além daquele cultural, que fica só nisso, a gente se desmotiva né, tem uma desmotivação (Pedagoga 4, grifo da pesquisadora).*

A Resolução nº2/2015 tinha “como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015, p. 13) e, também, a preocupação com cargos e salários e planos de carreira, conforme já visto anteriormente. Considerando a legislação de 2015 que sustenta as reflexões deste trabalho, é possível apontar que as professoras participantes da pesquisa destacam o conhecimento como objetivo e aspecto central de sua realização. Observa-se que há posicionamentos referentes às mudanças sociais e a influência dessas na escola e também a coerente menção ao plano de cargos e salários, que deveriam acompanhar as proposições de formação continuada.

Em outro momento a Pedagoga 7 e a Gestora do Núcleo destacam o papel das formações apenas para pontuação, sem um interesse de mudança ou interesse pelo o que está sendo discutido. Isso pode ser evidenciado quando da obrigação do Curso Formadores em Ação para que os professores tenham uma pontuação diferenciada na escolha de vagas em suas escolas ou para que tenham uma pontuação a mais para concorrer ao PDE. Segundo elas:

*Eu percebo que na maioria das vezes, na maioria dos professores sim, quando eles saem para fazer algum, uma formação, quando eles voltam eles aplicam. Outros não, **mas isso aí é em todos né (...), vai só para ter como pontuação, essas coisas.** (Pedagoga 7, grifo da pesquisadora).*

*O que a gente já escutou falar, mas não existe nenhuma documentação que comprove, não existe, é só o que a gente tá ouvindo falar, é que **pra pontuação do PDE, uma das pontuações é a participação dos cursos pela SEED, nas formações pra SEED.** E as formações, grande parte, são esses transformadores. **Então, quem participa tanto como cursista, como formador vai ter pontuação, uma parte da pontuação para PDE.** Tanto que o PDE não morreu (Gestora Núcleo, grifo da pesquisadora).*

A Resolução nº1/2020 destaca, em seu Art. 4º, que a FC é componente fundamental da profissionalização do professor para que garanta a constituição de competências nos educandos (BRASIL, 2020, p. 02), ou seja, seu direcionamento é para um outro tipo de discussão e função do professor, conforme segue:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p. 02).

O documento faz uma valoração à prática docente e em nenhum momento apresenta um posicionamento crítico-emancipatório na formação pretendida, o que é também esperado, considerando o grupo responsável pela construção das novas Diretrizes. Além disso, compreende-se que os professores devem formar os estudantes para servir apenas ao mercado de trabalho (TIROLI; JESUS, 2022). Soares *et al.* (2022) destaca que:

as competências podem ser identificadas na área da educação, a partir de um viés regulatório-técnico-eficientista, voltadas à preparação para o mercado de trabalho, especificamente, na formação de professores com vistas ao controle da formação e do exercício profissional (SOARES, 2022, p. 07).

Este modo de pensar a formação está evidente na Resolução 1/2020, uma vez que há no documento 10 competências gerais docentes; Competências específicas e habilidades da dimensão do conhecimento profissional; Competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional – pedagógica; Competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional – institucional; Competências específicas e habilidades da dimensão do engajamento profissional.

5.3.3 Incentivo à Formação Continuada

*“A ausência de política, é uma política”
(DOURADO, 2020⁷⁵)*

***Não percebo muito incentivo não, não percebo.
[...] Fora essa que está tendo agora, era só os dias de
estudos né. [...] (Pedagoga 7, grifo da pesquisadora)***

Anteriormente, apresentou-se as discussões sobre planos de cargos e salários e sua relação com a FC. Aqui, pretende-se expor como o estado do Paraná incentiva os professores para que participem de programas de FC e quais os incentivos para isso. Incentivar a formação continuada dos professores é um modo pelo qual possíveis mudanças de concepções teóricas e práticas do trabalho pedagógico podem acontecer. Percebe-se que este incentivo se efetiva, principalmente, quando as políticas de formação continuada relacionam plano de carreira, valorização docente e formação.

Na entrevista realizada com as Pedagogas, ao trazer o tema incentivo à FC como proposição da SEED-PR, as respostas foram incisivas em expor que, para a maior parte das Pedagogas, não há incentivo algum, conforme segue a exposição da Pedagoga 2:

Eu não acredito que ela está incentivando, me desculpe, eu vou ser bem sincera com você. Pra mim, eu gostaria de ter formações continuadas, não é porque eu não subo mais de nível que eu entrei naquela caixinha de dizer assim, ah eu não preciso mais fazer. Eu não penso assim não. Eu acho que eu preciso sim, eu gosto de estar fazendo cursos, eu gosto de estar aumentando o meu conhecimento, eu gosto de estar tendo essas formações pra saber do novo, ou mesmo que não seja o novo pra estar me imperando em mudança que pode acontecer na minha cabeça. Então, eu acho que o governo não está colaborando em nada nesse sentido não (Pedagoga 2, grifo da pesquisadora).

A menção da Pedagoga 2, é bastante pertinente, uma vez que mesmo que tenha mais possibilidade de avançar no plano de carreira, ela diz ter interesse em participar de processos formativos, porém percebe que não há mais incentivo do

⁷⁵ DCN'S da formação continuada de professores: retrocessos e resistências. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bmqyptpe7hm>>. Acesso em: 20 out 2023.

governo em relação a isso. Este estímulo poderia ser concretizado a partir de programas e políticas que viabilizassem aos professores formações diversas, trocas de experiências, visitas entre escolas, enfim, propostas que valorizassem o trabalho pedagógico, pois como destaca Christov (2012) “a educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente” (CHRISTOV, 2012, p. 9-10).

Em outro contexto, a Pedagoga 5 menciona a sua experiência em relação à liberação, para eventos da área da educação, pelo estado e pela escola em que trabalha. Cita que mesmo custeando os valores referentes à sua formação e sem ajuda de custos do estado, há uma grande dificuldade em fazer com que seus pares compreendam a importância de movimentos formativos como congressos e seminários. Ela assim expõe:

Zero, nada...[...] Aquilo que eu e falei, se eu quero aprender eu tenho que pagar com meu dinheiro. E ainda bem....eu fui num congresso, porque eu sou apaixonada pelo José Pacheco, então onde ele está, principalmente em Curitiba ou nas redondezas, eu vou, porque eu sou apaixonada por aquele “vesgo”. [...] E ele foi a um congresso em Morretes aqui... cara, eu tive que provar por A mais B, que eu dava aula nessa época né, que eu consegui alguém pra me substituir, pra isso, pra aquilo, pra aquele outro [...]. Cara, foi uma burocracia terrível pra eu gastar do meu dinheiro, do meu tempo pra ir. Então assim, é uma coisa que o estado em si não bancou nada, eu que fui, eu que fiz sozinha com o meu dinheiro, entendeu? E eles não bancam nada, eles não incentivam nada, assim como eles também não propõe nada né. Então, por exemplo assim, eu participei muitos anos do congresso de educação de Pinhais, que eu achava sensacional.... meu Deus, eu achava aquilo incrível assim, as palestras dos caras que eles traziam pra aquelas palestras, era sensacional era uma coisa maravilhosa. As oficinas que eles davam, meu Deus, era muito massa, muito legal. E assim, por que que a gente não fez a mesma coisa? Cara, qual é a dificuldade que a gente tem em montar esse tipo de coisa, em montar um congresso, onde que as pessoas possam ir lá se capacitar? Então assim, eu acho que existem várias possibilidades, só que não vejo que seja de interesse da SEED fazer esse tipo de coisa (Pedagoga 5, grifo da pesquisadora).

A Pedagoga destaca as possibilidades formativas que o estado poderia propor aos professores, porém não vê interesse da SEED para isso. Segundo ela, não há proposição e nem incentivo. Verifica-se que na Resolução 1/2020, que trata da FC dos professores, em seu Capítulo II – Da Política de Formação Continuada, em seu Art. 6º, parágrafo VIII preconiza o:

[...] desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, **por meio da capacidade de autoconhecimento**, da

aquisição de cultura geral ampla e plural, da manutenção da saúde física e mental, visando a constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e formas de conduta que respeitam e valorizam a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógica (BRASIL, 2020, p. 4, grifos nossos).

O documento mencionado acima, em nenhum momento traz aspectos que incentivem a FC. Cita, conforme visto, uma relação com a capacidade de autoconhecimento do professor. Entendendo que ele é o responsável por formar-se, para que tenha um desenvolvimento pessoal e profissional integral, ou seja, pode ser culpabilizado pelo seu fracasso e dificuldades (NOGUEIRA; BORGES, 2020)

De outro lado, as Pedagogas 3, 4, 6, 8, 9 e 10, tecem os mesmos apontamentos ao serem questionadas sobre o incentivo à FC. Segundo a Pedagoga 3:

*Não, não. Eu gostaria de participar de algum e até agora nada, eu tenho um amigo que foi nosso pedagogo da escola, ele trabalha na SEED, às vezes ele me manda umas mensagens... ah, vai sair isso, vai sair... mas quando que vamos passar, quando que vamos fazer a nossa formação, para que a gente... **como é que eu vou começar o ano falando com os professores das mudanças no ensino médio, se eu não participei de uma formação com relação a isso?** Eu não tenho essa segurança né, o que eu sei o que eu leio por aí, mas não sei até que ponto ainda é isso mesmo né, se não tem mudado, todo dia muda uma coisa ou outra... então essa formação realmente está precisando urgente pra todos [...] **Nem sei se tem incentivo, não consigo ver mais né. [...] Então eu acho que incentivo realmente não está tendo não** (Pedagoga 3, grifo da pesquisadora).*

A preocupação da Pedagoga 3 é pertinente, pois quem forma o Pedagogo? Como que ele se apropria do conhecimento para proporcionar aos seus pares situações formativas na escola? A realidade muda e o saber que o Pedagogo também precisa ser revisto e reavaliado sempre (CHRISTOV, 2012). O exemplo que citou, sobre as mudanças do Ensino Médio, é fundamental para pensar sobre este processo.

Não há motivação e nem incentivo para a FC e estas são palavras das Pedagogas 4 e 8.

***Nenhum, não tem motivação nenhuma, de ninguém no sentido nenhum. Nem da direção, nem da equipe pedagógica, nem da SEED, do núcleo, nem de lugar nenhum, nós não temos motivação alguma em relação à formação continuada... Não tem incentivo** (Pedagoga 4, grifo da pesquisadora).*

*Não percebo que ela tem força de incentivo. Ela é só pede para a gente sempre estar instigando a professora, a fazer formações, a fazer estudo na hora-atividade. Mas, **não vejo que tenha o empenho de incentivo**. Não consigo sentir grande incentivo (Pedagoga 8, grifo da pesquisadora).*

As Pedagogas 6, 9 e 10 relacionam o incentivo ao plano de cargos e salários. Entretanto, a Pedagoga 6 destaca que há incentivo, mas que devido ao projeto de formação que se volta aos cofres públicos – que estaciona o plano de cargos e carreiras – faz com que os professores não tenham interesse. Elas assim se referem:

*Bom, se a gente pensar em termos de antes do remoto, pós remoto, eles projetam cursos. Agora, a gente tá vendo uma outra formação dentro do ensino híbrido, estão dando esse caráter. Mas sempre com a intencionalidade e a concepção que se tem por trás disso. O que acontece com o movimento? O professor não tem mais interesse. É muito difícil a gente convencer hoje. **Está sendo muito difícil convencer um professor a participar de uma formação**. Eu até estranhei as seleções dos últimos anos de mestrado e doutorado, até nós da Tuiuti tivemos candidatos, porque assim as pessoas não querem mais. **Acabou, com o estacionamento do plano de cargos e carreiras, as pessoas não têm. A mantenedora incentiva. Mas o projeto de formação deles, sempre voltada pra essa questão mesmo dos cofres públicos** (Pedagoga 6, grifo da pesquisadora).*

*O incentivo é mais por... a divulgação no caso, a divulgação é mais ou através da escola, ou do site e a gente tem... **agora não tem, está congelado**. Mas tem o avanço na carreira que não deixa de ser um incentivo né. **Que você tem um número de cursos para ir avançando as casinhas dentro do plano de carreira, cargos e salários**. Então eu acho que esse não deixa de ser um incentivo, **mas é um incentivo que não está acontecendo**. (Pedagoga 9, grifo da pesquisadora).*

*Nesse momento, eu não vejo incentivo nenhum da Secretaria de Educação. Até porque a política está muito dentro das escolas. **Então, essa questão da desvalorização dos professores... [...] desde 2015 a gente tá nesse processo de desvalorização salarial**, não é só a valorização do trabalho do professor, do profissional, **mas é a desvalorização também, de salário**. Essa relação distante da Secretaria com os profissionais, tem prejudicado muito, então, eu não vejo a Secretaria enxergando as escolas com uma possibilidade de interação, de mediação, o que tá faltando aqui e o que eu posso contribuir. Eu não vejo (Pedagoga 10, grifo da pesquisadora).*

Já a Pedagoga 7, abaixo, evidenciou que há incentivo por meio dos cursos que são realizados para as Pedagogas no Núcleo de Curitiba. Segundo sua fala, é possível perceber que as formações são geralmente as mesmas e que por isso muitas pedagogas não fazem questão de frequentá-las. Conforme segue:

Esse ano ela estava oportunizando essa formação diferenciada, mas até então, pra equipe pedagógica eles fazem. Igual aqueles que vai naquele lugar que eu esqueço, que é ali no Boqueirão acho né... eles fazem né. E vai sempre a mesma pedagoga que vai, que a diretora coloca lá no grupo... tem formação continuada, tem formação, (...) vão tratar esse assunto aí, quem se habilita? É a mesma pessoa sempre, é a mesma pessoa. E daí quando chega e pergunta... aí, mas o que que você achou? Para mim foi muito prazeroso ir porque eu me considero ainda nova de estado, então para mim todo conhecimento é muito válido, porque tudo vem a agregar. Tá, mas é o mesmo assunto? É, mas agora foi falado de um jeito diferente, então eu ainda gosto muito de participar, eu gosto muito de ir sempre que tenho oportunidade, eu vou. (Pedagoga 7, grifo da pesquisadora).

Na Resolução 1/2020 no Capítulo III – Dos Cursos e Programas para a formação continuada de professores, é possível encontrar o seguinte no Art. 9º:

Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como: I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas; [...] (BRASIL, 2020, p. 7)

As características mencionadas acima podem ser evidenciadas no programa Formadores em Ação que já foi apresentado em outro capítulo. Essa relação entre políticas estadual e nacional é bastante evidente, inclusive com vocábulos parecidos a que concerne, por exemplo, ao uso de metodologias ativas, trabalho colaborativo entre pares, atividades formativas à distância e, principalmente, pouca ou nenhuma relação entre a formação e o plano de cargos e salários. Diferentemente da Resolução 2/2015 que na sua abertura já mencionava esta relação, conforme segue:

CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho (BRASIL, 2015, p. 1).

A Resolução 2/2015 tem o Capítulo VII todo dedicado aos profissionais do magistério e sua valorização. Tendo como eixo norteador desta valorização o Art. 19 e seus sete capítulos que versam sobre concurso público, consideração do Piso Salarial Profissional Nacional sem diferenciação de proventos independente da etapa e modalidade de atuação, diferenciação por titulação e revisão salarial anual,

incentivo a licenças remuneradas e oferta de programas permanentes de formação (BRASIL, 2015, p. 15).

Esta proposta de valorização ao trabalho dos professores é diferenciada quando comparada a outras Diretrizes de formação docente. Condições dignas de trabalho são necessárias, principalmente, em um momento em que há um decréscimo na procura por Cursos de licenciaturas no ensino superior público e presencial.

5.4 COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: A ESSÊNCIA DO QUE FOI DITO

Compreensão técnica, política e pedagógica do profissional docente (DOURADO, 2020).

As instruções presentes nessa resolução fazem parte de uma política de caráter tecnocrático na formação do professor que visa o controle sobre o trabalho pedagógico e por consequência, a desqualificação do trabalho docente no atendimento a interesses políticos neoliberais e a práticas conservadoras (SERRA, 2021, p. 29).

Quando esta pesquisa foi pensada, teve como eixo central a formação continuada por ser esta uma proposta que pode trazer mudanças significativas no trabalho pedagógico dos professores e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes.

As perguntas que compuseram as entrevistas semiestruturadas, pretendiam encontrar nas respostas aspectos que pudessem esclarecer a compreensão e o significado atribuído pelas participantes sobre a FC de professores no estado do Paraná. Além de saber como as Gestoras e Pedagogas percebem este processo junto aos professores que atuam no ensino médio. Tinha-se como premissa que ao elucidar o papel da FC, discussões mais aprofundadas poderiam ser realizadas a fim de contribuir com as pesquisas da área sobre essa temática e com o trabalho dos professores no Paraná. Cada entrevista e cada material lido e analisados, a partir do

que as Pedagogas e as Gestoras percebiam e quais compreensões apresentavam, deixavam o objeto de estudo mais evidente e compreensível.

A pergunta que indagou às participantes qual a compreensão que tinham sobre Formação Continuada tinha como hipótese que a FC seria um momento de aprofundamento teórico e que ela se daria a partir de um percurso longo, planejado, estruturado e bem organizado. Isso se relacionaria com o processo de aprendizagem também dos professores, os quais teriam a oportunidade de, por meio de programas pensados para eles e com eles, rever o seu trabalho pedagógico.

Ao encontro do que as participantes pronunciavam nas entrevistas, as políticas educacionais que também embasaram as discussões, eram evidenciadas de um modo bastante peculiar, uma vez que as participantes não apontaram as políticas nacionais em suas falas, mas elas estavam sobremaneira expostas de modo velado ao trazerem suas experiências na escola com a FC. Com isso, foi possível perceber que o estado do Paraná está em efetivo processo de implementação da política de FC, em especial, por considerar e fazer deste movimento de formação um ato técnico, pragmático, de controle e que tem como objetivo o desenvolvimento de competências junto aos professores para a resolução de problemas pontuais.

Dentre as respostas que traduzem a compreensão sobre o processo de FC, é possível apontar divergências em relação ao modo com que Pedagogas e Gestoras se referem à FC no estado do Paraná. Também, a partir do que trouxeram em suas entrevistas, são perceptíveis as políticas educacionais que circunscrevem as falas e como elas se fazem presentes neste processo, além dos modelos de FC que puderam ser identificados.

A seguir pretende-se elucidar quais são as compreensões das entrevistadas e como as Políticas que embasaram esta pesquisa trazem o conceito de FC.

5.4.1 As Pedagogas e suas compreensões sobre Formação Continuada

Quando da organização dos dados, verificou-se que oito das 10 Pedagogas entrevistadas, evidenciam em suas falas a compreensão de FC atrelada à atualização da prática, ao trazer novos conceitos, momento de aprendizagem e discussões, processo de atualização, de retomada, de pesquisa, de estudo, de

reflexões, momento de apoio para melhorar o trabalho pedagógico dos professores e, principalmente, mudança. Estas Pedagogas não aprofundaram suas compreensões no sentido de trazer autores e fazer reflexões mais amplas sobre o assunto, porém mesmo assim foi possível perceber qual a compreensão que elas têm deste processo. Percebeu-se que há uma relação estrita com um processo que gera novas aprendizagens e que estas tendem a mudar e melhorar a prática dos professores.

Segundo o que as Pedagogas mencionaram, a FC pode se dar linearmente, sendo possível compreender o termo de modo imagético, conforme segue abaixo:

FIGURA 5 - COMPREENSÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA



FONTE: A Pesquisadora (2023)

Importante salientar que a imagem acima considera os aspectos citados pelas Pedagogas de um modo linear, como se todo processo de formação, gerasse uma aprendizagem, uma mudança e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. Porém, este processo, geralmente, ocorre de modo não linear, uma vez

que ele é subjetivo a todos que estão envolvidos nesta relação de ensino e aprendizagem, seja o professor, seja o estudante. A mudança efetiva no trabalho pedagógico, ocorre apenas quando da internalização do professor em relação ao que estudou e às teorias que teve acesso – e se teve acesso –, também do sentido atribuído à formação, ao repensar sobre os problemas a que estão imersos no contexto da escola.

Alvarada-Prada *et al.* (2010) também abordam a formação como processo de aprendizagem. Para os autores:

A formação como processo de aprendizagem requer compreender as múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender. Porém, o processo de aprendizagem acontece quando, conscientemente (isto é, passado pela crítica), se incorporam ou não ao desenvolvimento individual e coletivo esses conhecimentos e as relações que os constituem. A incorporação dessas relações depende de fatores históricos de cada pessoa, de fatores sociais cujas interações acontecem nos diversos contextos da cultura humana, das teceduras dessas relações de que cada pessoa e os coletivos fazem parte (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2008 apud ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010, p. 369).

Os autores apresentam a formação como processo de aprendizagem subjetiva que pode desencadear ou não uma retomada de conceitos crítica e consciente, a depender da realidade, da cultura, das vivências dos professores e, também, das relações coletivas que acontecem no desenvolvimento de seus trabalhos.

Mudança, foi a palavra mais mencionada quando da compreensão das Pedagogas sobre formação continuada uma vez que, quando o professor conscientemente aprende no decorrer de um processo formativo, ele pode efetivar mudanças no seu trabalho pedagógico cotidiano. Segundo a Enciclopédia de Pedagogia (2006), o termo “mudança pedagógica” é um “movimento vivido com definida intencionalidade que se propõe a produzir novas perspectivas em espaços educativos”. (MOROSINI, 2006, p. 445). Há uma nota em relação ao termo que diz o seguinte:

[...] necessariamente a mudança não significa algo definitivo, revolucionário e inédito, mas pode ser caracterizada como deslocamentos cotidianos do olhar dos professores sobre o ensino e sobre a aprendizagem, incluindo movimentos de rupturas com os saberes naturalizados, tanto os que se originam no senso comum quanto aos que são produzidos pelas

generalizações de origem técnico-científica. (BROILO, C) (MOROSINI, 2006, p. 445)

Morosini (2006) explica que a mudança pedagógica pode acontecer de modos distintos, mas que é um movimento que rompe com ações já naturalizadas no contexto escolar, sendo essas de senso comum ou ligadas à ciência.

A exposição das Pedagogas vai ao encontro do significado acima, pois espera-se que após um processo de FC os professores consigam rever práticas e conceitos para mudar o trabalho pedagógico que é realizado a partir destas novas perspectivas. Importante destacar que as mudanças no espaço de trabalho do professor não estão apenas atreladas à resolução de problemas de sala de aula ou da escola. Neste contexto, tem-se a relação da escola com a sociedade e, dessa relação, evidencia-se que há problemas que não cabem apenas aos professores resolverem, mas sim às próprias políticas que sustentam este sistema de educação.

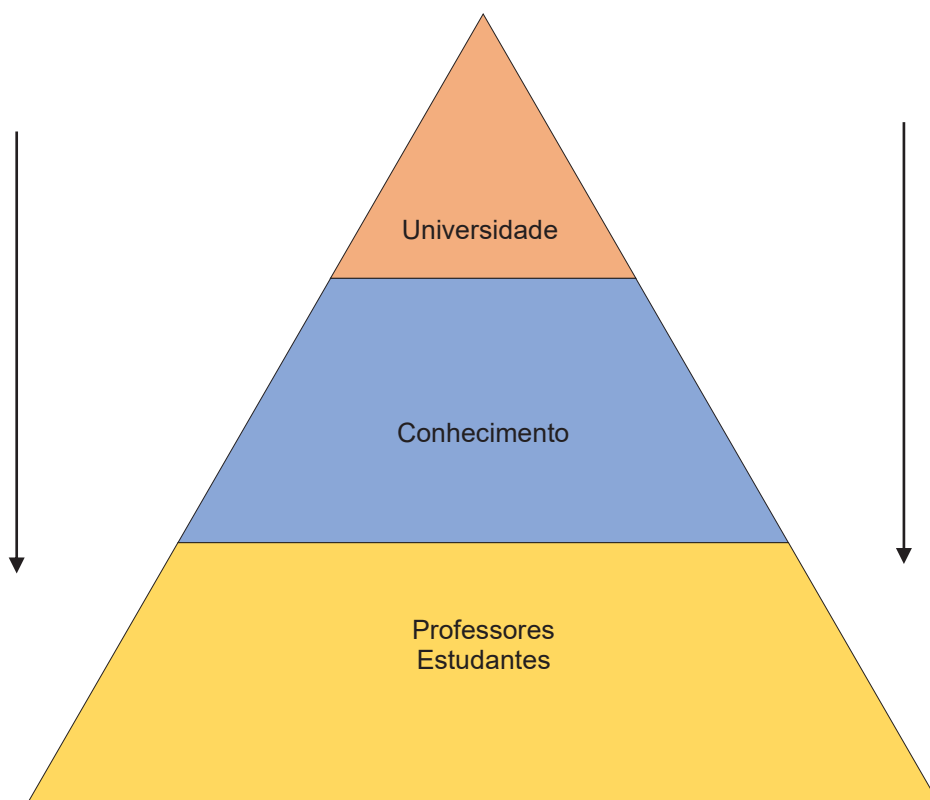
É comum o discurso de que a escola é a “salvadora” de todas as mazelas sociais, entretanto sempre quando surge a necessidade de cortes de gastos, a educação é a primeira a sofrer estes impactos. Do mesmo modo, a formação de professores, quando se coloca nela expectativas em relação à resolução de todos os problemas de ensino mesmo que, historicamente, seja possível apontar que há muito a ser superado, desde a formação de professores até políticas educacionais e, também, o próprio posicionamento da sociedade (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010)

A partir disso, pode-se evidenciar que a fala das Pedagogas vai ao encontro do modelo clássico de formação e também prático-reflexivo, pois no primeiro considera-se que “todas as opções de cursos, palestras e demais atividades formativas são planejadas, organizadas e executadas por profissionais ligados às Universidades ou a órgãos públicos gestores dos sistemas educacionais”. (JACOBUCCI, 2006, p. 31). Neste modelo, acredita-se que a sistematização das técnicas de ensino é suficiente para resolver os problemas educacionais. Já no modelo prático-reflexivo o saber docente é considerado como o mais importante e os professores elaboram novos conhecimentos a partir da prática (JACOBUCCI, 2006). Um exemplo de formação que define este modelo são as formações por meio de grupos de discussões em contexto on-line ou presencial que mediadas por um tutor pretendem solucionar os problemas na prática (JACOBUCCI, 2006).

A perspectiva clássica não considera a relação entre teoria e prática, mas sim o saber que vem de algum “lugar” e que é repassado para quem está ouvindo o que é proposto, ou seja, os aspectos teóricos são muito valorizados. Já a perspectiva prática-reflexiva considera apenas a prática dos professores para a formação.

Dentre estas oito Pedagogas, uma destaca com ênfase o papel da Universidade no processo de FC. Segundo ela, cabe à Universidade comunicar aos professores da educação básica as pesquisas recentes e que podem auxiliá-los na escola e no trabalho pedagógico realizado junto aos estudantes. Há aqui a ideia de que a Universidade tem o papel e/ou dever de “salvar” a escola pública por meio da teoria sem considerar a relação que deve haver entre ambas, no sentido de pensar os processos formativos. Sendo assim, a universidade por ser um espaço direcionado ao ensino, à pesquisa e à extensão, teria a capacidade de resolver os problemas evidenciados na escola. A fala desta Pedagoga pode ser assim compreendida:

FIGURA 5 - COMPREENSÃO DE UMA PEDAGOGA SOBRE FC



FONTE: A Pesquisadora (2023)

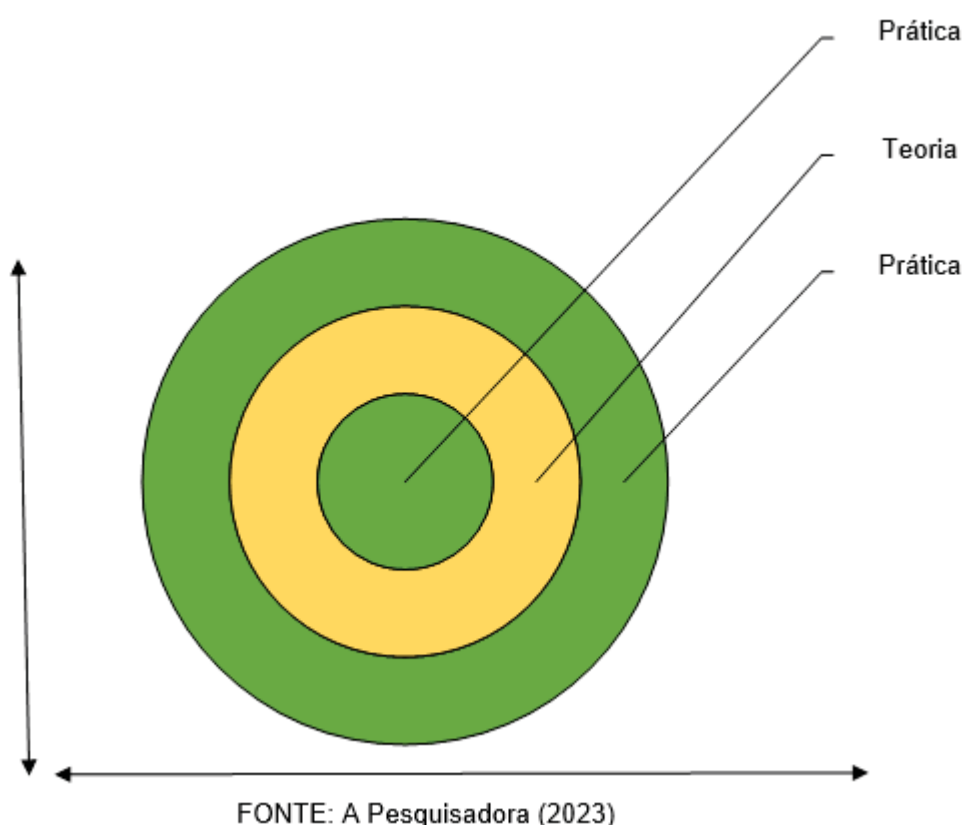
Do mesmo modo que anteriormente mencionado, a compreensão desta Pedagogia também se relaciona com o modelo clássico de formação em que há polarização entre teoria e prática da sua concepção até a sua execução (JACOBUCCI, 2006). As propostas formativas são planejadas distantes das escolas e têm como centralidade os conhecimentos recentes produzidos pelas universidades. Com isso, os professores “recebem toda uma formação teórico-técnica para substituir a ‘velha’ prática por uma mais adequada às novas tendências” (JACOBUCCI, 2006, p. 31).

Porém, em outro contexto, duas entrevistas trouxeram a importância da relação entre teoria e prática, a partir de uma compreensão de *práxis* educativa, sendo uma das pedagogas respondentes doutora em educação e a outra doutoranda em educação. Percebe-se na fala de ambas um amadurecimento intelectual que enfatiza esta relação compreendendo que o olhar do professor para um aprofundamento teórico pode contribuir para pensar na sua realidade material, no contexto da escola e da sala de aula. As Pedagogas ainda mencionam que esta

formação se dá também entre os professores, na escola e, uma delas, cita o PDE como o modelo de formação que defende e que poderia constituir grupos de estudo no espaço de trabalho, de modo coletivo. Ao citá-lo, a Pedagoga faz referência à relação que se estabelece entre teoria e prática ao pensar sobre os problemas da realidade material da escola, ter um professor orientador na Universidade que auxilie em um aprofundamento teórico e depois retornar para a escola com a problemática melhor compreendida.

Este seria um modelo de formação que faria sentido aos participantes. Então, esta mesma Pedagoga expõe que não defende mega eventos de formação, mas sim, o acesso do professor ao conhecimento pensando na sua prática. Podemos compreender a FC a partir da fala destas duas Pedagogas deste modo:

FIGURA 6 – COMPREENSÃO DE FC POR DUAS PEDAGOGAS PARTICIPANTES DA PESQUISA



Este tipo de formação pode ser evidenciado no modelo emancipatório-político que, segundo Jacobucci (2006):

[...] o professor não é considerado um indivíduo isolado e sim um indivíduo que se constitui como ser humano num ambiente coletivo, onde a cultura e as relações sociais determinam sua visão de mundo, sua compreensão da realidade e seu fazer docente. Esse modelo parte do princípio de que somente se fortalecendo politicamente e socialmente, através de uma argumentação crítica sobre a realidade com o envolvimento de seus pares, o professor será autônomo para compreender a ação docente de forma global, levando em consideração as dimensões econômicas, políticas, históricas e sociais, e para propor de forma consciente mudanças nessa realidade (JACOBUCCI, 2006, p. 39).

Ao entender teoria e prática como um processo interrelacionado, percebe-se o olhar que as Pedagogas têm sobre a FC. É um modelo como este, por exemplo, que o PDE, inicialmente, propunha aos professores conforme já analisado anteriormente.

5.4.2 A compreensão sobre a Formação Continuada a partir da fala das Gestoras

De outro lado, as Gestoras entrevistadas que trabalham no Núcleo Regional de Educação de Curitiba e na Secretaria de Educação do Estado do Paraná compreendem a FC como um processo que está em plena construção e efetivação no estado e que tem um olhar diferenciado, pois as formações atingem um grande número de professores, inclusive professores PSS. Destacam palavras como “vontade”, “querer”, “interesse”, “renovação”, “processo contínuo”, como pontos centrais para o êxito da FC.

Para a Gestora do Núcleo o objetivo do estado é assegurar uma educação de “ponta” e de qualidade, utilizando-se para isso a formação em serviço. Também, segundo ela, a formação é contínua porque ela se realiza o ano todo e sempre que o professor tiver interesse, terá acesso a programas de formação, no caso, trimestralmente.

Percebe-se, por meio da fala da Gestora do Núcleo, que a compreensão existente sobre formação contínua está relacionada ao fato de o estado disponibilizar aos professores formações o ano inteiro. Não se considera aí o modelo, a organização, o tipo e a qualidade da formação que é ofertada e nem a continuidade em relação aos temas que não são propostos e construídos pelos

professores, conforme pode ser visualizado no site do programa “Formadores em Ação – Temáticas 2023: Ementas⁷⁶”.

Fica evidente, por meio da entrevista realizada com a Gestora do Núcleo, a defesa por esta formação e a crítica sobre as formações realizadas anteriormente, como o GTR, por exemplo. A partir de sua fala é possível sinalizar que o modelo prático-reflexivo representa a sua compreensão de FC, pois o programa “formadores em ação” tem como viés o desenvolvimento de competências pelo professor para que atinja objetivos práticos, além da notória compreensão de que as experiências práticas se sobressaem em relação às questões teóricas. Segundo Jacobucci (2006)

Várias propostas de formação continuada de professores no modelo prático-reflexivo referem-se a grupos de discussão montados em ambiente real ou virtual, onde situações-problema aproximadas do cotidiano da escola são apresentadas ao professor, para que, com o suporte de um tutor ou mediador (especialista da Universidade ou professor mais experiente), possam ser solucionadas na prática (JACOBUCCI, 2006, p. 35).

Na mesma direção, é possível localizar na fala da Gestora da SEED - mesmo que sem referenciar - a política nacional de FC, o fato de ela enfatizar “o querer” dos professores neste processo, afirmando que a FC nada mais é do que “*manter a casa em pé*”. Destaca também que como os estudantes mudaram, cabe ao professor buscar conhecimento e que o “*querer*” neste processo é fundamental. A formação citada como exemplo pela Gestora da SEED é o “formadores em ação”, que aos seus “*olhos está sendo maravilhoso*”.

Observa-se que não há relação em ambas as falas das Gestoras entre formação e plano de carreira, condições de trabalho e saúde do professor. Nem na relação entre ensino superior e educação básica, neste processo de FC.

A compreensão da Gestora da SEED relaciona-se, também, com o que Jacobucci (2006) apresenta ao se referir ao modelo prático-reflexivo. Segundo ela, “fica evidente, nesse modelo, que mesmo quando a proposta de formação continuada ocorre em grupos ou classes, é papel do professor refletir sobre sua própria prática e buscar formas de mudar suas ações” (JACOBUCCI, 2006, p. 35). Ou seja, o professor passa a acreditar que a solução dos seus problemas depende,

⁷⁶ Disponível em:< https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/tematicas2023_ementas >. Acesso em 28 out 2023.

exclusivamente, de si e não do estado, mesmo quando há necessidade de investimentos e políticas públicas para isso.

A compreensão de FC de ambas as Gestoras, parte do modelo prático-reflexivo, pois percebem a política de formação do estado, embora técnica e pragmática, o meio ideal de formação dos professores. Este resultado é compreensível, pois ao trabalhar nestes setores do governo atual, torna-se necessário defender a formação que a secretaria propõe. Caso contrário, estas professoras não se manteriam em cargos como esses que estão.

5.4.3 As políticas de Formação Continuada e suas concepções: A Resolução 2/2015 e a Resolução 1/2020

A Resolução 1/2020 tem em sua proposta o conhecimento prático, para um saber fazer a partir de competências que se inter-relacionam com a BNCC. Ela secundariza o conhecimento teórico, interdisciplinar, intelectual e político dos professores (ANPED, 2020), além de ser prescritiva e submissa à própria Base. Esta dimensão já havia sido mencionada logo da implementação da BNCC em que sinalizava para a necessidade de repensar a formação inicial e continuada de professores⁷⁷. Nogueira e Borges (2020) em análise da BNCC e seus impactos na formação continuada, destacam que:

As diretrizes impostas por esse contexto neoliberal têm atribuído à formação continuada de professores uma redução do seu valor na vida profissional dos educadores. O aligeiramento na formação, um treinamento rápido e barato desqualifica os professores. A BNCC tem propagado essas ideias nas escolas brasileiras, quais sejam: *a formação continuada é apenas loco de formação de competências necessárias à atuação dos professores* (NOGUEIRA; BORGES, 2020, p. 41, grifos nossos).

As competências devem sustentar o trabalho dos professores em sala de aula e, para que isso se efetive, pensar em formações continuadas que as tenham como eixo norteador faz todo sentido neste processo.

No estado do Paraná, já é possível visualizar esta questão, uma vez que há uma cobrança formativa em prol de descritores que devem ser a centralidade no

⁷⁷ Isso pode ser visto na página 91 deste trabalho.

processo de ensino e aprendizagem para que as avaliações de larga escala sejam um sucesso.

Ao comparar a Resolução 2/2015 com a 1/2020, é possível dizer que no documento atual há uma ausência da relação entre universidade e educação básica (DOURADO, 2020), colocando a FC como formação em serviço “dentro de um horizonte de matriz por competências fazendo esta relação com uma lógica de avaliação estandardizada (padronizada)” (DOURADO, 2020, s/p) e de larga escala.

Destarte, destaca-se que as Resoluções aprovadas em 2019 e 2020 “trazem um conjunto de normatizações que buscam a implementação de uma política de caráter tecnocrático na formação docente e que têm como objetivo um maior controle sobre o trabalho pedagógico” (SERRA, 2021, p. 27) indo ao encontro do que a pesquisa observou nas entrevistas com as Gestoras. Para Serra (2021) “o saber docente não pode ser constituído somente pela prática, esse saber depende do crucial diálogo com a teoria, permitindo o repensar do processo pedagógico” (SERRA, 2021, p. 27). Com estas considerações sobre a FC cabe sinalizar que na Resolução 1/2020 não há indícios de que a FC promova uma visão crítica da realidade, pois os professores precisam apenas se atentar para o saber fazer prático, considerando para isso um rol imenso de competências e o seu aprimoramento a partir delas.

Verifica-se então que a compreensão de FC que norteia a Resolução 1/2020 é pragmática e regida pelas competências que estão organizadas em Competências Gerais Docentes e Competências Específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional e às suas respectivas áreas. Estas competências são usadas como sendo “capazes de comportar os significados das mudanças a serem implementadas” (SILVA, 2017, p. 40) a partir da capacidade produtiva do indivíduo que pode ser medida por meio do seu desempenho pessoal (SILVA, 2017).

Com isso, há o interesse de controlar os sistemas de ensino, sendo que todos devem seguir a mesma lógica de implementação de competências. Isso é percebido no estado do Paraná, quando da efetivação de avaliações trimestrais que tem como centralidade descritores que devem ser estudados e implementados nas aulas para que os estudantes os apreendam e consigam efetivá-los nas avaliações. E aí que se dá o controle absoluto sobre os processos.

Em contrapartida, a Resolução 2/2015, tem como diferencial o fato de em um mesmo documento pensar a relação entre Formação Inicial e Formação Continuada. Em seu texto progressista e articulado com objetivos mais humanizados da formação, prevê uma base comum nacional que se sustenta em uma “sólida formação teórica, interdisciplinar, unidade teoria e prática, ênfase no trabalho coletivo, gestão democrática, compromisso social, valorização dos profissionais da educação, articulação entre IES formadoras e sistema de ensino da educação básica” (DOURADO, 2020). A compreensão de FC na Resolução consta em seu Art. 3º, capítulo X:

[...] compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (BRASIL, 2015, p. 5).

No Art. 16 também destaca que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, **bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores**, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13, grifos nossos).

Verifica-se, a partir das citações, que a FC é compreendida como um componente essencial da carreira dos professores e que considera suas experiências, tem a escola como espaço de formação e, principalmente, a relação dela com a Universidade. Além disso, o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores que são intrínsecos da FC (DOURADO, 2020, s/p). Há aí a noção de que a FC considera as culturas escolares e dos professores para se realizar.

Também, na Resolução 2/2015 é possível compreender que a concepção de docência “prevê uma ação educativa em um processo pedagógico, metódico, intencional, que se desenvolve na relação entre conhecimentos científicos, culturais, valores éticos, estéticos, na articulação ao processo de aprendizagem, socialização e construção do conhecimento” (DOURADO, 2020, s/p).

A partir da compreensão de FC de cada um dos documentos, cabe um posicionamento de resistência e de defesa da Resolução 2/2015 que tem sido muito

bem feito pela ANFOPE e demais entidades do Brasil. Esta Resolução foi discutida entre pares e valoriza “os processos formativos e a criação de espaços de reflexão tão significativos para a consolidação da formação de professores” (SERRA, 2021, p. 29). Também, cabe aqui ressaltar a defesa por políticas educacionais de Estado que garantam aos professores valorização, “entendida a partir da formação inicial, formação continuada, carreira, salários, condições de trabalho e de saúde dos profissionais da educação” (DOURADO, 2020, s/p).

Defende-se que nesse caso haveria possibilidades de se construir uma formação inicial e continuada muito bem articulada com a realidade das escolas e que iria ao encontro do que Jacobucci (2006) propõe, uma FC de modelo emancipatório-político, mas que não tem mais espaço neste universo de políticas que pretendem formar um outro tipo de sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (FREIRE, 1996, p. 53).

Quando da decisão de com uma “lupa” entender o processo de formação continuada de professores no Paraná, várias ideias surgiram e foram sendo lapidadas na construção do projeto de pesquisa. Naquele segundo semestre de 2018, vivia-se no Brasil um conjunto de dilemas na educação. No ano de 2017, tinha-se passado pela aprovação da tão comentada Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. A Universidade fervilhava com palestras e falas críticas sobre estas propostas e para “onde” elas nos levariam.

Com estas mudanças, um documento que ainda “sobrevivia”, recebeu atenção deste projeto. A Resolução 2/2015, por apresentar propostas e organização diferenciadas em relação aos documentos até então já escritos no Brasil sobre a FI e FC, tinha seus dias contados, pois não cabia mais àquela nova gestão de governo o que este documento objetivava para a formação inicial e continuada de professores. Junto disso, neste contexto, tinha-se a curiosidade em compreender, a partir das Pedagogas e Gestoras, como a FC se efetivava nas escolas do PR.

Dentre as possibilidades da pesquisa, o problema investigado, foi o seguinte: Quais as compreensões e significados de Gestores e Pedagogos do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Curitiba sobre a formação continuada de professores? A partir deste problema de pesquisa, o objetivo geral da tese foi o de analisar as compreensões e significados de Gestores e Pedagogos do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Paraná sobre a formação continuada de professores diante das políticas de formação continuada.

O objetivo geral fez com que a pesquisa indicasse o quanto as compreensões sobre FC são distintas e dependem da formação, experiência e do lugar que as pessoas ocupam neste processo, sejam elas pedagogas ou gestoras. Foi possível elencar os três modelos de formação continuada neste estudo, quais são: modelo clássico, modelo prático-reflexivo e modelo emancipatório-político. Isso foi possível a partir das entrevistas realizadas em que se evidenciou que a formação,

independente de qual for, está sempre atrelada a um processo de aprendizagem e de mudança, porém esta aprendizagem pode se dar de modos muito distintos: seja na universidade, entre pares de professores na escola, fora da escola, ou ainda, uma aprendizagem isolada em que o professor precisa resolver seus problemas individualmente. Sendo assim, os resultados da pesquisa foram discutidos a partir de três categorias: Objetivo da Formação Continuada, Propostas de Formação Continuada e Políticas Públicas de Formação Continuada. Com estas categorias verificou-se que das 10 Pedagogas entrevistadas, duas compreendem a FC a partir do modelo político-emancipatório, pois percebem a necessidade de ampliação de repertório teórico dos professores para a compreensão do trabalho pedagógico e sua possível mudança. Uma das Pedagogas compreende a FC a partir no modelo clássico, em que a Universidade é vista como o espaço central de produção do conhecimento, desconsiderando o papel da escola neste processo. As demais Pedagogas compreendem a FC como uma aprendizagem que gera mudanças no trabalho pedagógico, o que vai ao encontro do modelo de formação clássico e prático-reflexivo. Já as Gestoras, compreendem a FC a partir do modelo prático-reflexivo em que se enfatiza a prática do professor e o saber fazer cotidiano em sala de aula, considerando as competências e os descritores. Isso demonstrou a necessidade de se pensar em processos formativos no estado do Paraná que considerem as realidades das escolas e dos professores e que correspondendo a Lei complementar n. 130 (PARANÁ, 2010), efetive a formação continuada que foi citada inúmeras vezes pelas participantes da pesquisa: o PDE.

A compreensão sobre as concepções de FC presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Resolução 2/2015) e na Resolução 1/2020 que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) demonstram um distanciamento que se relaciona também ao tipo de sociedade e quais os interesses por trás de cada uma das formações pretendidas. O documento de 2015, que foi formulado coletivamente, com discussões efetivas entre pesquisadores e entidades antes do Golpe de estado de 2016, traduzia uma percepção bastante ampla de formação continuada por considerar a relação entre Formação Inicial e Continuada como um elo entre instituições de educação básica e universidades. Além disso, o trabalho do

professor era valorizado com planos de cargos e salários e condições de trabalho. Havia uma premissa de formação teórica consistente, interdisciplinar e democrática pensada a partir da *práxis* (DOURADO, 2020).

Estas questões são totalmente desarticuladas com a homologação da Resolução 2/2019 e, posteriormente, com a Resolução 1/2020. A própria separação entre FI e FC já desencadeia a premissa de rompimento de uma formação ampla, como tinha-se anteriormente. Desconsidera-se o olhar crítico dos professores sobre a realidade material e tem-se a ideia de que a prática é determinante para o sucesso de qualquer formação, tanto a dos estudantes, quanto a dos professores. O saber fazer é o que mais interessa neste contexto (DOURADO, 2020). O documento de 2020, tem a anunciação de uma FC voltada única e exclusivamente para as competências, sendo estas um rol do que e como o professor deve agir para solucionar os problemas do seu trabalho (DOURADO, 2020).

Com todas estas mudanças evidenciadas nas políticas nacionais, o estado do Paraná pode ser considerado aquele que apresenta uma concepção neoliberal de educação. Primeiro, por ter no período de 2019 a 2022 um secretário de educação ligado ao setor empresarial que iniciou e efetivou diversas mudanças referentes à hora atividade dos professores pedagogos, reorganização do trabalho pedagógico, implementação de tutoria, ampliação do curso de formadores em ação que é realizado a partir da perspectiva de formação continuada em serviço, compreensão de uma FC e processo de ensino e aprendizagem baseado nas competências e nas avaliações de larga escala, como implementação da Prova Paraná e de simulados do SAEB a partir de parcerias com instituições privadas.

Segundo, porque a fala das Pedagogas entrevistadas evidenciou nitidamente todas as questões postas acima. Mostrou, também, quais foram as políticas mais pertinentes na formação dos professores no estado do Paraná. O PDE se considerado a partir do seu projeto inicial é um programa que pode ser um exemplo da relação entre escolas e universidades. Há neste projeto uma articulação entre teoria e prática e entre a realidade das escolas e o conhecimento crítico sobre seus problemas. A busca por uma formação de modelo emancipatório-político depende de todo este contexto político já citado. Não há interesse algum a partir das políticas de governo em efetivá-la e, por conseguinte, os interesses que existem estão cada vez mais visíveis: formar sujeitos aptos ao mercado de trabalho, sem

condições de prosseguir à universidade e ter uma formação emancipadora e crítica sobre a realidade material.

A precarização do trabalho dos professores também está evidente quando das mudanças referentes às próprias políticas educacionais, e há a necessidade de se defender uma escola pública que tenha como eixo norteador do trabalho pedagógico uma FI e FC articuladas. Que tenha no aprofundamento teórico dos professores o caminho para se compreender a realidade que o cerca, proporcionando uma aprendizagem crítica e consciente aos estudantes.

O que fica deste percurso da pesquisa é que a formação continuada dos professores se concretiza após a conclusão da formação inicial e a inserção no mundo do trabalho, tornando-se um processo necessário para o trabalho pedagógico dentro da escola, uma vez que a sociedade está em constante transformação. Estudar a formação continuada a partir de experiências vividas pelos participantes da pesquisa no contexto escolar, possibilitou pensar, analisar e dar sentido àquilo que acontece neste espaço, que é a relação das pessoas com o conhecimento.

Encontrar um único conceito de formação continuada que possa ser utilizado e definido neste processo não é possível, pois cada pesquisa, cada pesquisador, a partir do que viveu, faz uma construção, tem a possibilidade de dizer o que este conceito representa para a escola e para todos que compõem este espaço. Entretanto, é possível dizer o que se espera da FC e isso é muito bem feito por Mainardes e Alferes (2011) quando defendem uma FC que:

[...] valorize o conhecimento científico, destacando o caráter sócio-histórico desta formação, assim como um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (MAINARDES; ALFERES, 2011, p. 8)

Além do que os autores citam, Jacobucci (2006) assim fala sobre o modelo emancipatório-político que seria o modelo ideal de formação:

[...] o modelo emancipatório-político de formação continuada de professores aponta que somente através de um vasto conhecimento de mundo o professor pode observar suas ações práticas de forma crítica, relacionando-as com as teorias educacionais e a realidade concreta, e assim se emancipar politicamente para transformar a sociedade.

Mesmo que os conceitos se diferenciem em palavras, eles têm uma concepção que traduz o tipo de sociedade que se busca. É bastante compreensível perceber que a partir do golpe de Estado sofrido em 2016, diversas mudanças conceituais e dos grupos que conduziam as discussões sobre a educação e a formação foram sendo efetivadas. Sucumbiu a premissa da *práxis* em todos os documentos formulados, desde a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, até a Reforma do Ensino Médio e, por conseguinte, todos os demais documentos que versam sobre a formação dos professores. Isso tudo foi sendo substituído pelas competências e pela necessidade de fazer com que os professores pensem apenas em suas práticas, pois são elas que trarão bons resultados em avaliações de larga escala e são estas competências que o mercado de trabalho almeja.

Para além destas discussões proporcionadas por esta pesquisa, verificou-se outras temáticas para estudo, tais como: o papel das competências - enrijecidas - dos documentos norteadores para com a formação de professores. A importância de centros de formação de estados e municípios que pensem nos contextos de transformação a que estamos submetidos; A compreensão da organização do novo PDE no estado Paraná e de sua relação com o “Formadores em Ação” e a FC; as consequências dos usos abusivos de plataformas digitais na educação e, por fim, o controle a que se objetiva com o uso das competências na educação.

As discussões aqui realizadas pretendem colaborar com a educação e a FC que se realiza no estado do PR e, consequentemente, no Brasil. Como pesquisadora, tenho interesse em continuar esta caminhada na busca por des-cobrir as nuances na formação de professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 619-621, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 26 mar 2023.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva e DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 07 mar 2023.

ALFERES, Márcia Aparecida e MAINARDES, Jefferson. A Formação Continuada de Professores no Brasil. Seminário de Pesquisa do PPE, Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf. Acesso em: 03 jan 2021.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 30, p. 367-387, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 13 jan. 2021.

AMADOR, Judenilson Teixeira. Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n. 2 – 2019.

AMADOR, Judenilson Teixeira; NUNES, Cely do Socorro Costa. Formação continuada de professores: análise teórica especializada de concepções, modelos e dimensões. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 33-49 jan/abr 2019. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/692/637>. Acesso em: 07 jan 2021.

ANDALÓ, Carmen Sílvia de Arruda. **Fala, professoral!**: repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANDRADE, Susimeire Vivien Rosotti de. **As políticas educacionais no estado do Paraná no período de 2003 a 2010 e o desenvolvimento profissional dos professores de matemática**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/4409/1/000200267.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p.; v.1

ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI, Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912/6736>>. Acesso em: 14 out 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619/43301>> Acesso em: 03 nov. de 2023.

BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Giselle Faur de & ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência E Educação**, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/08.pdf>> . Acesso em: 13 jan 2021.

BAZZO, Vera Lúcia. PNE e o direito à educação em tempos de pandemia. In: **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Luiz Fernandes Dourado, Organizador, (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica**, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf>. Acesso em: 27 fev 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, José Sérgio F. de. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de**

Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8V3HHwpqRtrjD5nN83w7kQg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 29 dez 2022.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

COSTA, Eliane Miranda; MATOS, Cleide Carvalho; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Formação e Trabalho Docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-matos-caetano.pdf>. Acesso em: 28 set 2022.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. (2020). A Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição & LIMA, Átila de Menezes & SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (Org.). Diálogos críticos, volume 2, 102-122: **Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre: Editora Fi. Disponível em: <https://www.editorafi.org/files/ugd/48d206_b5a8740a4b0a4ae0a58087199eefbc6a.pdf> Acesso em: 19 jun 2023.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Maria de Fátima Cardoso (Org.). **Formação continuada de docentes da Educação Básica: construindo parcerias (LASEB)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Disponível em: <serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463/1116>. Acesso em: 24 maio 2022.

DECONTO, Diomar Caríssimo Selli & OSTERMANN, Fernanda. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 3, 8, n. 3, p. 1730-1761, dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/84149/47917>>. Acesso em: 25 maio 2022.

DOURADO, Luiz (UFG). Entrevista sobre propostas de alterações nas Diretrizes 02/2015 para Formação de Professores, Rio de Janeiro, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HXM1YV6mfbE>. Acesso em: 23 maio 2022.

DOURADO, Luiz. DCN'S da Formação Continuada de Professores: retrocessos e resistências. Junho de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bmQYpTPe7hM>>. Acesso em: 14 out 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. Série Pesquisa. Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Sirley Leite; PACIFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações (Campo Grande)**, Campo Grande, v. 21, n. 1, p. 141-153, Mar. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122020000100141&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 jan 2021.

GARCIA, Silas Alberto. FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de Conceito e Análise Temática na pesquisa qualitativa em Educação. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 14, nº 36, Set/Dez, 2022.

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt & SCHNECKENBERG, Marisa. Percurso histórico das políticas de formação continuada paranaense: características e experiências de 1999 a 2006. RPGE– Revista online de **Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p. 81-107, 2017.

GATTI, Bernardete. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cad. Pesqui. [online]**. 2003, n.119, pp.191-204. ISSN 1980-5314. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 jan 2021.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 08 jan 2021.

GEGLIO, Paulo César. O papel do Coordenador Pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GUIMARÃES, Lislaine Mara da Silva; SOUZA, Marcelo Nogueira e BATISTA, Lahra Neves. O ensino de sociologia e a política educacional paranaense: os impactos do neoliberalismo na atividade docente. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/11snsp/236143-o-ensino-de-sociologia-e-a-politica-educacional-paranaense--os-impactos-do-neoliberalismo-na-atividade-docente/>>. Acesso em: 01 jun 2022.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLADO Carlos & BAPTISTA LUCIO, María de Pilar. **Metodologia de Pesquisa (recurso eletrônico)**. Tradução Daisy Vaz de Moraes; revisão técnica Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. – 5ª Edição – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2013.

HYPOLITTO, Dinéia. Repensando a educação continuada. Integração ensino-pesquisa e extensão, São Paulo, n. 16, p. 56-59, 1999. Disponível em:

<<https://www.geocities.ws/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/RepensandoAFormacaoContinuada.pdf>> Acesso em: 10 out 2020.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves; LOPES, Maria do Socorro Leal; LEAL, Francisca Lourdes Santos; HONÓRIO, Teresa Christina Torres; SANTOS, Vilmar Aires 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, jul-set/2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riade.v12.n.3.2017.8532>>. Acesso em: 10 jun 2022.

Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (Ipardes). (2012a). **Modelo lógico do Programa Formação em Ação**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/multissetorial/9_formacao_acao.pdf>. Acesso em: 15 out 2022.

Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (Ipardes). (2012b). **Modelo lógico do Programa Renova Escola**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/multissetorial/3_renova_escola.pdf> Acesso em: 15 out 2022.

Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (Ipardes). (2012c). **Modelo lógico do Programa Sistema de Avaliação da Aprendizagem**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/multissetorial/4_avaliacao_aprendizagem.pdf> Acesso em: 15 out 2022.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho; JACOBUCCI, Giuliano Buzá; MEGID Jorge Neto. Experiências de formação de professores em centros e museus de ciências no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 8, n. 1, p. 118-136, 2009. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART7_Vol8_N1.pdf>. Acesso em: 28 dez 2022.

JUNIOR, Eduardo. Brandão Lima. OLIVEIRA, Guilherme Saramago de.; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. ANÁLISE DOCUMENTAL COMO PERCURSO METODOLÓGICO NA PESQUISA QUALITATIVA. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51/2021.

LEMES, Sebastião de Souza. Atuação em Comitês de Ética. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf>. Acesso em 04 nov 2023.

LIJIMA, Mayara Haruka Watanabe e ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A influência do Banco Mundial na política educacional do Estado do Paraná. **Linhas Críticas**, vol. 28, e42092, 2022, Universidade de Brasília. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/1935/193570127019/html/>>. Acesso em: 15 out 2022.

LOPES, Patrícia & LIMA, Gercina Ângela. Estratégias de Organização, Representação e Gestão de Trilhas de Aprendizagem: uma revisão sistemática de literatura. **Perspectivas Em Ciência Da Informação**, v.24, n.2, p.165-195, abr./jun. 2019.

MARTINS, Filipe Ferreira. **A formação continuada de professores de língua inglesa no município de Itaboraí/RJ sob a ótica de seus (não) participantes**. Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

MARTINS, Rosilda Baron. **Escola cidadã no Paraná: análise de seus avanços e retrocessos**. Olhar de professor, Ponta Grossa, 1(1):129-148, out. 1998. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1341/985>. Acesso em: 01 maio 2022.

MELO, Elda Silva do Nascimento e SANTOS, Camila Rodrigues dos. A formação continuada de professores(as) no Brasil: do Século XX ao Século XXI. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.11 – 2020.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli, HORN, Geraldo Balduino e REZENDE, Edson Teixeira de. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, jan./dez. 2020 | e22393 | E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22393/14288>. Acesso em: 15 out 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário, volume 2. INEP/RIES, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf > Acesso em: 02 nov 2023.

NADAL, Beatriz Gomes. A gestão do trabalho pedagógico no contexto das políticas paranaenses. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/654_777.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

NADAL, B. G. Política educacional paranaense para formação de professores: um olhar a luz dos textos políticos. In: XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Por uma escola de qualidade para todos. Niterói - Porto Alegre: ANPAE/UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. 194.

NEGOSEKI, Clície Maria Cancelier. **O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2018.

NETO, Jorge Megid; JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho; JACOBUCCI, Giuliano Buzá. Para onde vão os modelos de formação continuada de professores no campo da educação em ciências? **Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 73-85, jan/jun, 2007.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 2, p. 37-50, 2020.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-formação e a formação continuada de professores. **RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021. e-ISSN:1519-9029 DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.13875>

NODA, Marisa; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Políticas Públicas de Educação no Ensino Básico do Estado do Paraná: da dívida social à formação para o mercado (1980-2000). **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.545-569, abr./jun. 2018. Acesso em: 01 jun 2022.

OLIVEIRA, Maria Gabriela. **A nova Política de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2020)**: um discurso de professor para o retrocesso. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/233992/TCC_MARIA_GABRIELA_OLIVEIRA_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 abr 2022.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Ação 1995-1998**. Curitiba: SEED, 1995.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Transferências de recursos para empresas parceiras 1999-2002**. Curitiba: SEED, 2003.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta pedagógica e autonomia da escola**: Novos paradigmas curriculares e alternativas de organização pedagógica na educação básica brasileira. Curitiba: SEED, 2000.

PARANÁ. Decreto n. 4482, de 14 de março de 2005. Implantado o Programa de Desenvolvimento Educacional –PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor no nível III da carreira. Curitiba: Diário Oficial nº. 6933 de 14 de Março de 2005. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=48053&indice=1&totalRegistros=1&dt=22.0.2020.12.32.23.123>. Acesso em: 13 out 2023.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva (Versão preliminar)**. Curitiba: SEED, 2005. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/construcao_coletiva.pdf>. Acesso em: 24 abr 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Sociologia**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_socio.pdf>. Acesso em: 15 out 2023.

PARANÁ. Lei Complementar nº130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional –PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme específica. Curitiba: Diário Oficial nº. 8262 de 14 de Julho de 2010. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&codTipoAto&tipoVisualizacao=original>>. Acesso em: 14 out 2023.

PARANÁ, RESOLUÇÃO N.º 7.976/2022 – GS/SEED. Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas instituições estaduais de ensino do Paraná. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-12/resolucao79762022_gsseed.pdf. Acesso em: 14 out 2023.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Sér.-Estud.**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, Sept. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822020000300073&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 set 2022.

ROSSI, Fernanda. HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbefe/a/7wf83w6W8vSv6JKL5VhV95b/?format=pdf>>. Acesso em: 15 out 2023.

ROSSI, Fernanda. HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. **A formação continuada sob análise do professor escolar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995-2002)**. Cascavel: Gráfica Igol, 2003. Disponível em: <<https://olhoscriticos.files.wordpress.com/2020/03/livro-2003-polc3adticas-educ.-do-gov.-lerner-no-pr.pdf>>. Acesso em: 30 set 2022.

SERRA, Hiraldo. Implicações das Resoluções CNE/CP n. 2/2019 E CNE/CP n. 1/2020 na formação inicial e continuada de professores. **Ensaio Pedagógico** (Sorocaba), vol.5, n.3, set./dez. 2021, p.21-31.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Patrícia Gavião; GONÇALVES, Nathalie Suelen; SANTOS, Thaís de Lima dos; RUPPENTHAL, Raquel; MELLO, Elena Billig. BNC-Formação Continuada de Professores da Educação Básica: competências para quem? **Research, Society and Development**, v.11, n.9, e46011932181, 2022. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32181/27323>>. Acesso em: 28 set 2022.

SOUZA, Marcelo Nogueira de. **Políticas públicas de educação no Paraná: as condições de trabalho de professores temporários e o efeito-território na alocação de docentes como variáveis de análise**. Curitiba, 2016. Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43733/R%20-%20T%20-%20MARCELO%20NOGUEIRA%20DE%20SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 out 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O uso da noção de competências nos textos de políticas curriculares no Brasil: das Diretrizes Curriculares da década de 90 à Base Nacional Comum Curricular de 2017. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.). **Políticas Educacionais: debates e desafios**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2017, v.1, p. 39-59.

TAFFAREL, Celi NelzaZulke. **BNC-Formação: Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar**. Disponível em: <https://www.adunb.org/post/bnc-forma%C3%A7%C3%A3o-ocultar-silenciar-inverter-para-o-capital-dominar>. Acesso em: 31 maio 2022.

TAVARES, Tais Moura. **Gestão pública do sistema de ensino no Paraná (1995-2002)**. 2004. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

TIROLI, Luiz Gustavo e JESUS, Adriana Regina. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC - Formação e BNC - Formação continuada. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24 e-20732.066, 2022. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>. Acesso em: 05 mar 2023.

TOZETTO, Suzana Soares; DOMINGUES, Thaiane de Góis. A formação continuada padronizada do professor: uma análise do Projeto da SEED-Paraná. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21589, p. 1-18, 2023. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 14 out 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1977.

**APÊNDICE 1 - CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO DE APRECIÇÃO ÉTICA
(CAAE)**

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/12jSrpemXd9L6ce4M6fmtOavqB3ZQRmCA>

APÊNDICE 2 – DECLARAÇÃO SEED-PR DE REQUISITOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

[https://drive.google.com/drive/folders/1CgAwvtxZ-ucEdJtBDoj94vSTBUDjRQua?usp=drive link](https://drive.google.com/drive/folders/1CgAwvtxZ-ucEdJtBDoj94vSTBUDjRQua?usp=drive_link)

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PEDAGOGO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Profa. Dra. Orliney Maciel Guimarães – pesquisadora responsável – e Evellyn Ledur da Silva – aluna de pós-graduação – da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, pedagogo (a) da rede estadual de ensino do estado do Paraná, a participar de um estudo intitulado **“Compreensões e significados de gestores e pedagogos sobre a formação continuada de professores”**, que possibilita reflexões acerca da formação continuada dos professores do Ensino Médio da rede estadual de Curitiba por meio da participação em uma entrevista.

a) O objetivo desta pesquisa é investigar as compreensões e significados de Gestores e Pedagogos do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Curitiba sobre a formação continuada de professores.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário que participe de uma entrevista gravada.

c) Para tanto você deverá comparecer no Departamento de Química, Campus Centro Politécnico, localizado na Avenida Coronel Francisco H. dos Santos, 100 – Jardim das Américas, sala 12, na Universidade Federal do Paraná para participação a realização da entrevista, o que levará aproximadamente 60 minutos.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser indiretos, por menores que sejam, como constrangimento durante a entrevista. Para evitá-los, você participante, terá acesso ao roteiro da entrevista e antes de iniciá-la será avisado que, caso sintasse constrangido, poderá se negar a responder o questionamento. Além disso, a transcrição da entrevista passará por sua análise e aprovação.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa estão relacionados a compreensão dos pedagogos e dos gestores sobre o papel da formação continuada no contexto da escola, da práxis docente e da aprendizagem dos estudantes.

g) A pesquisadora principal Prof^aDr^aOrliney Maciel Guimaraes poderá ser contatada na Universidade Federal do Paraná, Campus Rebouças, Setor de Educação, Sala 218, situado na Rua Rockfeller, 57, Bairro Rebouças, Curitiba, Paraná, pelo e-mail: orli.guimaraes@gmail.com telefones (41) 3267-5192 e (41) 99678.9587 e a pesquisadora Evellyn Ledur da Silva, colaboradora neste estudo poderá ser localizada na Rua Amadeu Assad Yassim, 270, apto 203B, Bacacheri, Curitiba-PR, pelo e-mail: eveledur@gmail.com e celular/whatsapp (41) 99637-8597, no horário matutino de segunda a sexta-feira, para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

Orientador _____

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a Profa. Dra. Orliney Maciel Guimarães – pesquisadora responsável. Qualquer informação que for divulgada em relatório ou publicação, será feita sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

j) O material obtido – áudios – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, no prazo de até cinco anos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, como transporte, não são de sua responsabilidade e os custos de deslocamento serão ressarcidos em dinheiro ou mediante depósito bancário, segundo a escolha do participante.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de ____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - GESTOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Profa. Dra. Orliney Maciel Guimarães – pesquisadora responsável – e Evellyn Ledur da Silva – aluna de pós-graduação – da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, gestor (a) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a participar de um estudo intitulado “**Compreensões e significados de gestores e pedagogos sobre a formação continuada de professores**”, que possibilita reflexões acerca da formação continuada dos professores do Ensino Médio da rede estadual de Curitiba por meio da participação em uma entrevista.

a) O objetivo desta pesquisa é investigar as compreensões e significados de Gestores e Pedagogos do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Curitiba sobre a formação continuada de professores.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário que participe de uma entrevista gravada.

c) Para tanto você deverá comparecer no Departamento de Química, Campus Centro Politécnico, localizado na Avenida Coronel Francisco H. dos Santos, 100 – Jardim das Américas, sala 12, na Universidade Federal do Paraná para participação a realização da entrevista, o que levará aproximadamente 60 minutos.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser indiretos, por menores que sejam, como constrangimento durante a entrevista. Para evitá-los, você participante, terá acesso ao roteiro da entrevista e antes de iniciá-la será avisado que, caso sintasse constrangido, poderá se negar a responder o questionamento. Além disso, a transcrição da entrevista passará por sua análise e aprovação.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa estão relacionados a compreensão dos pedagogos e dos gestores sobre o papel da formação continuada no contexto da escola, da prática docente e da aprendizagem dos estudantes.

g) A pesquisadora principal **ProfªDrªOrliney Maciel Guimaraes** poderá ser contatada na Universidade Federal do Paraná, Campus Rebouças, Setor de Educação, Sala 218, situado na Rua Rockefeller, 57, Bairro Rebouças, Curitiba, Paraná, pelo e-mail: orli.guimaraes@gmail.com e telefones (41) 3267-5192 e (41) 99678.9587 e a pesquisadora **Evellyn Ledur da Silva**, colaboradora neste estudo poderá ser localizada na Rua Amadeu Assad Yassim, 270, apto 203B, Bacacheri, Curitiba-PR, pelo e-mail: eveledur@gmail.com e celular/whatsapp (41) 99637-8597, no horário matutino de segunda a sexta-feira, para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

Orientador

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a Profa. Dra. Orliney Maciel Guimarães – pesquisadora responsável. Qualquer informação que for divulgada em relatório ou publicação, será feito sob forma codificada, para que **a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido – áudios – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, no prazo de até cinco anos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, como transporte, não são de sua responsabilidade e os custos de deslocamento serão ressarcidos em dinheiro ou mediante depósito bancário, segundo a escolha do participante.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de ____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PEDAGOGO

BLOCO I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

- 9 Qual a sua idade?
- 10 Qual a sua formação? Graduação e pós-graduação.
- 11 Há quanto tempo atua na área da educação?
- 12 Há quanto tempo trabalha como pedagoga/pedagogo na rede estadual de ensino? E nesta escola? Você trabalha em mais de uma escola?
- 13 Por que trabalha com o Ensino Médio? Sempre trabalhou com o Ensino Médio?

BLOCO II – INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA E O ENSINO MÉDIO

- 14 Qual o número de professores do Ensino Médio que trabalham nesta escola?
- 15 Quantos pedagogos trabalham nesta escola com o Ensino Médio?
- 16 Fale-me a sua opinião sobre a organização curricular do Ensino Médio na atualidade.

BLOCO III – O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

- 17 Qual é a sua compreensão sobre formação continuada e sua respectiva função? Em sua opinião como deveria ser a formação continuada? (duração, local, etc)
- 18 Você considera necessário que os professores tenham acesso a programas de formação continuada? Por quê?
- 19 Há alguma prática de formação continuada para os professores proposta pela escola?
- 20 Como você percebe que os professores se relacionam com a formação continuada?
- 21 Quais as contribuições da formação continuada aos professores, aos estudantes e para a escola?
- 22 A SEED tem algum programa de formação continuada para professores iniciantes? Você percebe como necessário um programa assim? Por quê? Como ele deveria ser organizado?
- 23 Como você percebeu a formação continuada no contexto do trabalho remoto?
- 24 Você tem conhecimento de algum programa ou política que incentive a formação continuada dos professores do Ensino Médio no estado do Paraná? Você os conhece? O que pensa sobre eles? Considera que atendem a função da formação continuada dos professores do ensino médio? Por quê?
- 25 De que modo a mantenedora incentiva a formação continuada dos professores do Ensino Médio?
- 26 Em sua opinião, a formação continuada dos professores contribui com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes? Como? Por quê?

BLOCO IV – O PEDAGOGO NA ESCOLA

- 27 Para você qual é o papel do Pedagogo na escola?
- 28 Como você observa a sua mediação no processo de formação continuada dos professores do ensino médio, enquanto pedagoga?
- 29 Você pedagogo(a) participa de alguma formação continuada? Que tipo de formação?
- 30 Em sua opinião, como a mantenedora percebe o papel do pedagogo na formação continuada?

APÊNDICE 6 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

BLOCO I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua formação?
3. Você tem pós-graduação? (Qual?)
4. Você faz parte do Quadro Próprio do Magistério?

BLOCO II – INFORMAÇÕES SOBRE A SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

5. Qual a sua função dentro da Secretaria Estadual de Educação?
6. Você trabalha na Secretaria Estadual de Educação há quanto tempo? E no estado do PR?
7. Quais as suas experiências profissionais anteriores ao trabalho na SEED PR?
8. Por que você optou por trabalhar na SEED PR?
9. Como o seu trabalho se articula com o trabalho realizado na escola?
10. Há algum órgão/unidade, nesta secretaria, responsável pela formação continuada dos professores? Fale-me sobre ele.

BLOCO III – O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ

11. O que significa para você formação continuada?
12. Em sua opinião para que serve a formação continuada dos professores?
13. Quais são as políticas ou programas desenvolvidos para pensar a formação continuada dos professores no estado do Paraná?
14. Qual o conceito de formação continuada evidenciado nas políticas e programas da atual gestão da SEED?
15. Como estas formações continuadas se realizam?
16. Quem são os responsáveis pela formação continuada na escola? Por quê?
17. O que a mantenedora considera como importante ao pensar em políticas de formação continuada para os professores?
18. Há alguma legislação nacional que sustenta a formação continuada realizada no estado do PR?
19. Quais são o/s programa/s ou política/s que incentiva/m a formação continuada dos professores do Ensino Médio?
20. Ao pensar na FC quais os impactos que a SEED espera na escola – em sala de aula?

APÊNDICE 7 – ENTREVISTAS TRANSCRITAS

https://drive.google.com/drive/folders/15XP51J4fa4wcj27ktzDjoYnIKK3zBdLe?usp=drive_link