

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO EM PEDAGOGIA

FERNANDA APARECIDA RIBEIRO PEREIRA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NOS MAIORES MUNICÍPIOS DO PARANÁ

PONTA GROSSA
2022

FERNANDA APARECIDA RIBEIRO PEREIRA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DOS MAIORES MUNICÍPIOS DO PARANÁ

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado para
obtenção de título de grau na Universidade Estadual
de Ponta Grossa. Área da Educação
Professor (a) orientadora: Dra. Susana Tozetto Soares

PONTA GROSSA
2022

FERNANDA APARECIDA RIBEIRO PEREIRA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DOS MAIORES MUNICÍPIOS DO PARANÁ

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Ponta Grossa, de abril de 2022

Prof.^a Dr.^a. Susana Tozetto Soares- Orientadora
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a M.e Thaiane Góis Domingues
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Melissa Rodrigues da Silva
Universidade Estadual de Ponta Grossa

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela força e coragem em seguir em frente e enfrentar todos os obstáculos e desafios, me dando força, sabedoria, determinação.

À minha família, por todo apoio, compreensão e paciência. Aos meus pais pelo esforço realizado em me dar o melhor sempre. A minha vó, que sempre me incentivou, nunca desanimou, frente aos desafios da vida. Ao meu marido, por ter paciência nos momentos cansativos e me auxiliar em tudo.

As amizades conquistadas, pelo incentivo, compreensão e companheirismo, que ficarão marcadas em minha vida.

À minha orientadora Susana Tozetto, por me acolher e me ensinar tanto, me incentivando a persistir e a ser resiliente nos momentos difíceis. Aos demais professores, que deixaram sua marca em minha jornada acadêmica, cada um com sua maneira de ensinar e incentivar a nunca desistir dos nossos sonhos.

À professora Thaianie por fazer parte da minha caminhada, compartilhando seus conhecimentos, e me apoiando durante toda a minha caminhada.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender qual formação continuada tem sido ofertada aos professores dos anos iniciais e do ensino básico bem como compreender quais modelos norteiam a formação docente nos cinco municípios mais populosos do Paraná. Justifica-se a pesquisa pelo atual cenário de desmonte de formação continuada que tem sido proposto precarizando o processo formativo docente. Embasa-se teoricamente nos pressupostos da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) e em Brzezinski (2012). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo que utiliza em sua coleta de dados informações sobre a formação continuada nos sites das Secretarias Municipais de Educação (SMEs), pesquisadas. Para sua realização, foi feita uma busca de informações nos sites SMEs dos seguintes municípios: Curitiba, Londrina, Maringá, Ponta Grossa e Cascavel. Com base na primeira análise se organizou as informações coletadas no site das cidades por meio de uma tabela com categorias a priori. Se buscou identificar o referencial teórico e metodológico utilizado na formação continuada de cada cidade. Se levantou os dados sobre o perfil do professor que se pretende formar e se verificou as parcerias que o município realizou para concretizar a formação continuada de professores. Concluímos que a premissa defendida pelo referencial acerca da formação docente não tem ocorrido na realidade das SMEs pesquisadas.

Palavras-chaves: Formação continuada de docentes, Associação Nacional de Formação de Professores, Diretrizes Curriculares.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	56
QUADRO 02	57
QUADRO 03	57
QUADRO 04	60
QUADRO 05	61
QUADRO 06	61
QUADRO 07	62
QUADRO 08	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	15
1.1. O CURSO DE PEDAGOGIA.....	15
1.2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO.....	29
2. ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PEDAGOGOS NOS CINCO MUNICÍPIOS DO PARANÁ.....	36
2.1. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.....	37
2.2. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA..	42
2.3. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ.....	48
2.4. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL.....	50
2.5. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE LONDRINA.....	53
3. PONTOS E CONTRAPONTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA NOS MUNICÍPIOS PARANAENSES.....	56
3.1. DESAFIOS.....	67
3.3. DIVERGÊNCIAS.....	68
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
5. REFERÊNCIAS.....	72

INTRODUÇÃO

A escolha do tema de pesquisa, em especial da formação continuada, se deu por considerar uma temática importante. Desde que vivenciei o estágio remunerado não obrigatório percebi o quanto a formação continuada contribui para a formação de um professor. Na Iniciação Científica me dediquei ao estudo das formações continuadas dos maiores municípios do estado do Paraná e o trabalho de conclusão de curso é a continuidade desta pesquisa.

A formação de professores é um tema amplamente discutido, entretanto, tem passado por mudanças significativas em seu aspecto legal a nível nacional, por meio da BNCC de Formação de Professores (BRASIL, 2019) e das Diretrizes de Formação (BRASIL, 2015). A legislação tem proposto uma formação pautada no ensino de conteúdos e compreende-se que a formação de professores envolve mais do que isso. Formar profissionais para a docência exige compromisso com uma fundamentação teórica consistente e uma íntima relação com o contexto da escola. Nesse sentido, a pesquisa em questão busca uma discussão sobre a temática, considerando a formação dos docentes em seu conceito amplo, como desenvolvimento profissional. Sendo assim, entendemos a formação continuada a partir das DCNs (BRASIL, 2015), conforme Dourado pontua

Considerando a importância da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios, bem como pelas instituições educativas de educação básica, as novas DCNs reconhecem esses lócus de formação continuada como parte constitutiva da nova política que se quer consolidar no país. (DOURADO, 2015, p.307)

Nesse sentido, a problemática da pesquisa é: como se dá a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental em municípios populosos do estado do Paraná? Em busca da resposta deste questionamento, estabeleceu-se como objetivo geral: Compreender como a formação continuada tem sido oferecida aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos cinco municípios com maior população no estado do Paraná. Esse objetivo foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: Identificar os documentos e informações referentes à formação continuada nos cinco municípios com maior população no estado do Paraná; Caracterizar semelhanças e diferenças sobre a formação

continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental dos cinco municípios com maior população no estado do Paraná.

A pesquisa se ancora nos conceitos de formação de professores e de formação continuada da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, (Anfope), por meio de suas publicações, decorrentes das reuniões e manifestos da associação. Embasa-se também nos estudos da professora Iria Brzezinski, integrante da Anfope, sobre a formação inicial e formação continuada de professores. A autora traz conceitos importantes e seus estudos mostra o processo histórico do curso de Pedagogia até a atualidade, assim como demandas e dilemas enfrentados pelos profissionais docentes. A pesquisadora apresenta questionamentos sobre o distanciamento entre a formação teórica e a prática pedagógica dos profissionais docentes que alicerçam o presente trabalho de conclusão de curso.

O referencial também se constitui no estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2019, que são norteadoras do processo de formação inicial e continuada de professores, alvo de discussões da Anfope. Nesse contexto, também se pesquisou a produção técnica (artigos, dissertações, teses e livros) sobre formação de professores.

O estudo também contou com as contribuições de Romanowski (2012), no que diz respeito à formação continuada e sua relação com a prática docente, abordando os processos que influenciam positivamente e negativamente na formação continuada.

Sendo a escola uma instituição social e o lócus da formação continuada de professores, percebemos que a formação continuada, como um recurso de socialização e de humanização da sociedade. A formação continuada passa por correntes filosóficas e pedagógicas que sofrem alterações de acordo com cada processo é diferente em cada momento histórico, refletindo diretamente na formação continuada dos professores. Por ser uma organização responsável pela inclusão dos indivíduos e grupos sociais no sistema educacional, torna-se relevante a questão da formação continuada dos profissionais que atuam na escola.

A importância da formação continuada é pautada na atualização dos profissionais em consonância com a realidade que os cerca. A relação que se estabelece entre educador e educando é a ponte que pode fazer a diferença na sociedade em que estamos inseridos. A relação com a prática se faz indispensável na atuação do professor e para que os conhecimentos possam ser aproveitados da

melhor maneira: “Identifica-se a necessidade de uma formação, seja inicial ou continuada, com consistência teórica, que realize uma relação entre a teoria e a prática, gerando uma práxis educativa” (TOZETTO, 2017, p. 24541). Nesse sentido, a formação visa fundamentar a prática docente através de uma análise crítica.

De acordo com Freire

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 43).

A formação docente deve se constituir na epistemologia da práxis, ou seja, o docente deve ser reflexivo e crítico, sempre alicerçado na teoria da criticidade e na prática. Os saberes docentes são constituídos na prática pedagógica, e esse processo é fundamental na formação de professores.

Em relação a esse tema, Tozetto (2017, p. 25543) escreve

Quando a formação continuada fica só na transmissão de informações e não na construção de saberes que favoreçam a aquisição do conhecimento científico, deixa de propiciar um ensino no qual se forma um sujeito crítico, atuante na sociedade em que vive. Para que realmente se efetive uma formação continuada do docente que o considere como sujeito histórico, social, político e cultural, é preciso que está se dê num movimento dialético de construção e de reconstrução da cultura e do conhecimento.

Vale salientar a necessidade da construção de saberes na formação continuada, para que o professor consolide um alicerce teórico consistente, em que seja capaz de ter subsídios para atender as necessidades reais de seus alunos. Vivemos em um contexto de grandes transformações culturais, ideológicas, sociais e profissionais, em que os docentes são responsáveis por educar as novas gerações em processos formais e não formais visando uma prática reflexiva, crítica e significativa no seu desenvolvimento, necessitando de contínuo aprendizado. Temos uma crescente demanda por parte dos educadores para compreender o que pode ser reconhecido como um ensino de qualidade, sua relação com a formação continuada de professores e a necessidade da sua valorização docente, sobre isso Brzezinski escreve:

[...] a regulação e avaliação pelo Estado da formação de professores por meio de certificação de competências e a criação de um órgão regulador da profissão, por integrantes da categoria de professor. A fim de atender as

demandas dos profissionais da educação e também das instituições. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1138).

Por isso se faz necessário o debate sobre qual formação tem sido ofertada aos professores, com qual objetivo e sua relação com o desenvolvimento e valorização docente. No entendimento da Anfope (1996) a formação continuada deve fazer parte de todos os momentos escolares, segundo a associação a formação continuada de professores é um processo ininterrupto, que deve

[...] proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional. (VIII Encontro Nacional da ANFOPE, 1996, p.22)

O que se preconiza pela Anfope (1996) é uma formação reflexiva que visa a análise sobre a prática e a atuação crítica e política do professor na escola. Entretanto, percebemos que há momentos pré-determinados de formação continuada, com um currículo definido por secretarias de educação que podem assumir uma visão de pragmatismo. Defendemos que a formação continuada deve possibilitar aos docentes aprender, interpretar, auto - avaliar, compartilhar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social e profissional, a fim de estimular um processo de inovação da prática pedagógica. Ou seja, propiciar uma reflexão crítica das questões de ensino-aprendizagem, buscando meios para a sua reformulação e desenvolvimento.

Frente a esse contexto, a pesquisa foi estruturada a partir da análise de documentos, ou seja, buscou discutir um conjunto de textos publicados nos sites de prefeituras. E por meio deles, encontrar através de procedimentos sistemáticos e objetivos a descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos à formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na sequência os achados foram discutidos com base nos preceitos da Anfope.

Os dados foram coletados com uma busca de informações nos sites das SMEs dos municípios de Curitiba, Ponta Grossa, Maringá, Cascavel e Londrina sobre a formação continuada realizada em cada cidade.

Com base nas informações que foram coletadas nos sites das cidades foi elaborada uma tabela acerca da formação continuada ofertada por cada SMEs. Buscou-se a carga horária e ementas das propostas e/ou políticas que contribuem com a formação continuada do professor que atua nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental e na Educação Infantil; as referências bibliográficas utilizadas pelas SMEs de cada cidade, de forma a identificar o referencial teórico e metodológico que cada equipe realiza no trabalho da formação continuada com os professores das escolas municipais das referidas cidades; levantou-se os dados sobre o perfil do professor que se pretende formar, com base nos dados coletados de cada SME e se verificou as possíveis parcerias que o município realizou para concretizar a formação continuada de professores.

Por meio dos dados coletados, se iniciou as análises de cada município, considerando qual era o público-alvo da formação continuada, se era ofertada pela equipe gestora das SMEs ou convênios e quais documentos eram disponibilizados pelas prefeituras no site. Foi verificado de qual maneira era organizado o calendário da formação continuada, de que modo é analisada a frequência, qual o itinerário formativo/ temáticas eram ofertadas. Verificou-se se a adequação da formação continuada ou alusão à BNCC.

Observou-se se a formação está voltada para a avaliação. Qual a fundamentação e quais os pressupostos das formações realizadas. Se as formações externas são consideradas pela SMEs. E durante a pandemia, quais foram as ações específicas em função da Covid-19.

Nesse sentido, organizamos a pesquisa nos seguintes capítulos: no capítulo um discutimos sobre como a formação continuada deve ser realizada com os docentes tanto dentro como fora da sala de aula, destacando que cada docente necessita de uma formação específica para suprir eventuais dificuldades ou lacunas deixadas em sua formação inicial. Para que esse processo seja efetivo, é necessário que as políticas públicas subsidiem todos os envolvidos. Ressaltamos que a formação continuada deve proporcionar aos professores o exercício da reflexão crítica sobre sua prática e os levar a compreender o conteúdo de seu trabalho e as consequências de enfrentar mudanças na direção da superação de uma prática fora do contexto e da teoria disciplinar.

No capítulo dois apresentamos sobre a formação continuada em cada um dos principais municípios do Paraná, enfatizando a cidade de Ponta Grossa, destacando as características de cada cidade.

No capítulo três apresentamos algumas perspectivas no Paraná que ajudam os educadores a se adaptarem às rotinas, pois os professores transformam seu

trabalho buscando formas de melhorar a prática educativa à medida que aprendem, planejam, executam, monitoram, refletem e avaliam.

Por fim, nas considerações são salientados os aspectos chaves da pesquisa, pontos que foram essenciais para uma reflexão crítica e aprofundada acerca das formações ofertadas pelos municípios.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

1.1. O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Para iniciarmos a discussão sobre formação continuada docente, se faz necessário discorrer e analisar a formação inicial dos professores, sua concepção, seu histórico, as políticas públicas envolvidas, bem como as tensões, avanços e retrocessos que marcam sua constituição. Esse capítulo será destinado a essa discussão. Para a Anfope (1996, p. 21)

[...] é a formação inicial que vai habilitar o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, este profissional seja preparado para o domínio desse trabalho e para estabelecer relações que satisfaçam às necessidades para as quais ele foi formado.

A Anfope luta pela formação dos profissionais da educação, esta luta se intensificou a partir do ano de 2000, após a criação do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014). A formação continuada de professores integra as Metas 15 e 16 do PNE (BRASIL, 2014), por meio da Lei 13005/14 (BRASIL, 2014). O PNE (BRASIL, 2014) está previsto na Lei de Diretrizes e Bases LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2015).

Da mesma forma, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, para formação de professores (BRASIL, 2015) e das DCNs do curso de pedagogia (BRASIL, 2006), intensificaram a discussão sobre a formação de professores. No cenário atual, a Anfope é uma das principais instituições na luta pela formação de professores e tem como princípio “[...] superar a fragmentação da pedagogia em habilitações e ter a docência como base da identidade profissional, respeitando a BCN, que surge para a valorização dos professores” (ANFOPE, 2008, p.7)

A Anfope destaca que a formação do professor deve ser para a

Formação para o humano [...] docência como base da formação [...] trabalho pedagógico como foco [...] sólida formação teórica [...] ampla formação cultural [...] contato dos alunos com a realidade da escola básica [...] pesquisa como princípio do compromisso social e político da docência [...] reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho. (ANFOPE, 2008, p.9)

Sendo assim, defende que a formação do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, deve acontecer no curso de licenciatura em Pedagogia. O curso sofreu várias mudanças com o passar do tempo e foi na década de 1990 com decreto da LDB (BRASIL, 1996), que o curso de licenciatura Pedagogia passou a ser o centro das discussões. Brzezinski salienta que:

Especificamente, no caso da Pedagogia, a questão tem ocupado amplo espaço nos meios educacionais e acadêmicos-profissionais. É que em meio as sucessivas e não bem-sucedidas propostas de reformulação, a esse curso parece sempre estar faltando algo que defina sua identidade dentro de um certo consenso. Faltar-lhe-ia um objetivo de estudo próprio afirmam alguns. Para outros, a indefinição vem do campo profissional. E para terceiros, a culpa é do currículo. (BRZEZINSKI, 2002. p.54)

A ideia de mudança presente no discurso político educacional vigente, tem se expressado por meio de reformas de ensino, fica evidente a intencionalidade do governo com as novas reformulações, a fim de homogeneizar a educação em uma escala nacional de educação.

Advém dessa opção a necessidade de compreender as políticas de formação docente empreendidas no Brasil nas últimas décadas, no contexto das transformações pelas quais tem passado a sociedade contemporânea em meio às crises do capitalismo e ao reordenamento das relações de produção. (BRZEZINSKI, 2020, p. 06)

Para compreendermos as origens, reformulações, avanços e desafios do curso de licenciatura em Pedagogia, faremos uma breve análise sobre o histórico do curso no Brasil, desde a sua criação até a atualidade, o percurso dos cursos de formação de professores e os debates pertinentes a atuação do profissional docente.

O Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, (BRASIL, 1939), ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, criou também o curso de Pedagogia com três anos de bacharelado e mais um ano que compreendia o curso de Didática para a formação do professor. Em três anos formava-se o bacharel e no quarto ano (Curso de Didática) era conferido o diploma de licenciado. Esta configuração da matriz curricular do Curso de Pedagogia foi denominada de “modelo 3+1”, o qual foi amplamente explorado na formação de professores em nível superior. Saviani afirma

1º ano: Complementos da matemática, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação, psicologia educacional. 2º ano: Psicologia educacional, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar. 3º ano: Psicologia educacional, história da educação, administração escolar, educação comparada, filosofia da educação. (SAVIANI, 2008, p.39)

Tendo a criação do curso de Pedagogia acontecido no final da década de 1930 aqui no Brasil isso se deu em um período em que aconteciam várias discussões educacionais, decorrente dos acontecimentos socioeconômicos e culturais. Esse período foi um marco na evolução pedagógica do país.

O curso de didática tinha duração de um ano, e apresentava uma dicotomia entre a relação teoria e prática. A estrutura curricular para o curso de Pedagogia definida pelo Decreto-Lei n.º 1.190/1939 (BRASIL, 1939), prevaleceu segundo Saviani (2008) até a aprovação da LDB 4.024/1961 (BRASIL, 1961).

A LDB (BRASIL, 1961) demorou certa de 27 anos para ser finalizada, incluindo o período de fechamento do Congresso Nacional durante o Estado Novo (1937-1945). A primeira LDB (BRASIL, 1961), tornou obrigatória a formação mínima exigida para professores de acordo com o nível de ensino e matrícula obrigatória dos alunos nos quatro anos do ensino primário.

A LDB (BRASIL, 1961), declarava no art. 70 que “o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1961, p. 12). A partir daí publica-se segundo marco legal do Curso de Pedagogia: o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/1962 (BRASIL, 1962), de autoria do conselheiro Valnir Chagas foi elaborado em atendimento à Lei 4.024/1961 (BRASIL, 1961), o qual estabeleceu os conteúdos mínimos para o curso de Pedagogia – bacharelado que era composto de sete disciplinas, sendo que algumas eram obrigatórias.

Para a licenciatura, as disciplinas a serem cursadas eram: Didática e Prática de Ensino. Também, “apontou a necessidade de formação em nível superior para o exercício docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental”. (BREZEZINNSKI, 1996, p.56), ressalta a sua posição contrária dos educadores sobre o currículo mínimo proposto pelo Parecer CFE nº 251/1962, pois consideravam uma “camisa de força que uniformizava todos os currículos sem respeitar a diversidade do País”.

A segunda regulamentação do curso de Pedagogia aconteceu no período da LDB (BRASIL, 1961). No âmbito político no período de 1945-1964 foi marcado pela mobilização das forças democráticas e liberais contra a ordem autoritária no Estado Novo, que se encerrou com o Golpe Militar. No final da década de 1960, e início da década de 1970, ainda sob o regime militar tecnocrático, foi implementada uma reforma do ensino no Brasil. Ela foi marcada pelas necessidades das políticas

educacionais aos planos de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado e repressão e controle ideológico. Nesse momento a educação ficou marcada pelos princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade.

A formação técnica realizada no curso de pedagogia, surge como reflexo das políticas públicas, nesse sentido Brzezinski afirma

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer possibilidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. A educação, neste contexto, transformou-se em treinamento. (BRZEZINSKI, 2012, p.59)

A estrutura curricular do curso foi dividida em duas partes: a comum, que era a base do curso, e a diversificada que oferecia diversas habilidades de duração plena compostas por Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional; e de curta duração, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. As habilitações passaram a compor a parte final na estrutura do curso de licenciatura em Pedagogia, ao contrário do formato anterior composto por bacharelado e licenciatura.

O período de 1964 a 1985, que foi marcado pela ditadura militar, também registra desvalorização da formação de professores do Ensino Fundamental acentuada pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) a qual descaracterizou o lócus tradicional de formação – a Escola Normal (BREZEZINSKI, 2002, p.13). A partir desse momento, os conflitos e retrocessos frente a discussão da formação mínima de professores, traz à tona a luta de classes, a divisão do trabalho, e o autoritarismo que anula todo o processo democrático.

Vale salientar que o processo de formação inicial dos docentes não deve ocorrer de forma a desenvolver competências, como aconteceu na criação do curso de Pedagogia, em 1939, tendo por finalidade a formação de “técnicos em educação”, para que pudessem contribuir com o estruturalismo do sistema educacional brasileiro. (ROMANOSWSKI, 2012, p.79). A formação deve ser pautada no processo reflexivo e crítico de cada indivíduo.

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980 ocorreram vários debates, promovidos pelo movimento pró- formação de educador que refletiam sobre o quadro

educacional brasileiro tendo em vista o longo período de ditadura militar e a ineficácia das instituições que representavam o Estado. Com o restabelecimento do regime democrático, há o advento da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que se nutre do espírito educacional como direito de todo cidadão, cujo teor transparece no universalismo de vários outros direitos. A educação, dada sua inerência à cidadania e aos direitos humanos, foi, então, positivada como direito. A Educação Básica é declarada, desta forma, no ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão e dever do Estado.

Acerca da educação como direito, é válido apontar que a prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, clarificar para todos os homens que eles são portadores de direitos e que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político. (CHAUI, 1989).

O reconhecimento positivo de todos os direitos do cidadão, dentro de um Estado Democrático de Direito, tem atrás de si um longo caminho percorrido. Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República. Do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito ora analisado (FAVERO, 1996; CURY, 1997).

O artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) é claro: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p.23). Essa definição, bela e forte, se vê reforçada pelo artigo 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), como o primeiro dos direitos sociais. Do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Estamos diante de uma proclamação legal e conceitual bastante avançada, mormente diante da dramática situação que um passado de omissão legou ao presente.

Do dever de Estado, nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações

(CURY, 2002). A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. É cidadã igualmente no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no Ensino Fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no Ensino Médio, por ser também a Educação Infantil um direito e, a Educação Básica como dever do Estado. E como se trata de um direito juridicamente protegido, em especial como direito público subjetivo no âmbito do Ensino Fundamental é preciso que ele seja garantida e cercado de todas as condições. Daí a LDB (BRASIL, 1996), o PNE (BRASIL, 2014) e outros diplomas legais buscarem garantir esse direito (CASTRO, 1998).

A LDB (BRASIL, 1996) embora constituída democraticamente, foi inspirada em movimentos internacionais que eram permeados pelas políticas neoliberais. Assim sendo assume terminologias demarcadas como educação para todos, qualidade, competências e habilidades que se enquadram no linguajar técnico e empresarial. Esses movimentos têm como marco temporal a Conferência de Jomtien, no ano de 1990, na Tailândia¹. Para Libâneo (2012, p.15), ao se realizar uma análise pedagógico-didática das escolas pós Conferência de Jomtien, em 1990, verifica-se que o referido contexto produziu um impacto negativo nos objetivos e nas formas de funcionamento interno das escolas, nas políticas educacionais, na qual a consequência direta ocorre na organização curricular da Educação Básica e na formação de professores.

A partir da LDB (BRASIL, 1996), temos, assim, novos rumos para a educação e para os profissionais. O artigo 62 desta lei, define o local e o nível da formação de professores para atuar na Educação Básica

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e

¹ No ano de 1990, o Brasil participa da 1ª Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, assumindo desde então um discurso de formação sobre a égide de competências e habilidades, de forma a ser inserido em um mundo de produção globalizada. Na perspectiva da formação há uma migração para o sistema de acumulação flexível, sem as estruturas rígidas de linhas de produção de larga escala, com trabalhadores de funções repetitivas. Dentro deste novo modelo, o do Toyotismo de produção, tempo e pessoas são otimizadas, abrindo o processo de flexibilização de mão de obra, inclusive da formação de estudantes da educação básica e dos professores que virão a formá-los. O primeiro passo para a adesão aos princípios neoliberais foi o advento da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), que embora tivesse em seu cerne as discussões pela busca de ideais democráticos frente ao momento do país foi influenciada pelos enunciados do Consenso de Washington.

nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 12)

A LDB (BRASIL, 1996), cria espaços para a formação de professores da Educação Básica como os Institutos Superiores de Educação que oferecem programas e cursos, visando a atuação do professor na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Acerca disso, a ANFOPE nos traz

A criação dos ISEs, aos quais se atribui a responsabilidade da formação de todos os professores para a Educação Básica, sob a justificativa de integração espacial e pedagógica do processo formador, acabou exacerbando o dualismo que caracteriza o modelo de licenciatura vigente, ao separar a atividade de formação da atividade de produção de conhecimentos essenciais ` docência de cada área, desenvolvida no ambiente universitário e responsável pelos significativos avanços teóricos na área da Educação nos últimos trinta anos. (ANFOPE, 2002, p.3).

Frente a esse contexto a formação de professores, sofre com a dualidade, entre os institutos superiores e as universidades. Com a luta da Anfope e dos Institutos de Educação a formação de professores, o Curso Normal Superior foi extinto, deixando espaço para a Pedagogia formar os docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas universidades.

Todavia, a formação inicial dos professores não é o único entrave na profissão. Com a dura realidade que o professor enfrenta na escola pública, cada vez mais ocorre um abandono da profissão. Os docentes sofrem em razão dos baixos salários e das péssimas condições de trabalho, Brzezinski afirma que

A Proposta de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN - Lei nº9.394/1996, soma-se às determinações legais e reestruturação social. A organização da produção exige um trabalhador capaz de aprender e de atuar em grupo. (BRZEZINSKI, 2002, p.98).

Sendo assim, se intensifica cada vez mais uma discussão de que a educação por si só, não é suficiente para a formação docente, é preciso uma construção do conhecimento diariamente, por isso a formação deve ser contínua. Brzezinski escreve que

A educação como prática social implica a formação dos profissionais como uma área de interesse social. Considerando esses indicativos propicia a realização de discussões, pesquisas, propostas, eventos, publicações e regulamentações em torno da Formação de Professores. (BRZEZINSKI, 2002, p.114).

Da mesma forma, os documentos da ANFOPE (2018) discutem sobre a importância da formação do professor não ser finalizada na agência formadora, ou seja, é um processo que envolve toda a ação do professor que deve ser constante durante toda a sua prática. Nesse sentido, a sociedade brasileira passou por vários confrontos dando ênfase ao modelo capitalista de formação, sendo assim

Essa tendência, porém, é retomada, sob novas bases, no contexto da chamada revolução do conhecimento, assentada nos avanços tecnológicos, que trazem a educação para o centro do processo do desenvolvimento. (BRZEZINSKI, 2020, p.7).

Entretanto, é importante pensar que o mundo do trabalho para o professor deve ser valorizado e avaliado, o que é responsabilidade principalmente das políticas públicas que defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico – social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Assim, cada vez mais, se defende a universidade como lócus da formação inicial dos professores e, a escola como espaço para a formação continuada desse profissional.

A formação inicial presencial realizada em universidade como forma de assegurar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; formação continuada de qualidade referenciada no social, como direito do profissional da educação; articulação entre formação, valorização e profissionalização docente a condições de trabalho, saúde, carreira e salários dignos; a defesa da criação de um subsistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação a fim de superar a fragmentação das políticas públicas para área (BRZEZINSKI, 2018, p.115).

Nesse sentido, compreendemos a necessidade da formação inicial do professor realizada em universidades e uma formação continuada que ampare o profissional docente recém-formado, nesse sentido Romanowski escreve

O primeiro ano geralmente constitui um “choque de realidade”, em que o professor aprende intensamente por ensaio e erro a tarefa de ensinar. Os programas de formação, ao possibilitarem conhecimentos sobre a escola e o sistema educativo, e ao explicitar a complexidade das situações de ensino e as possíveis alternativas de solução, a partir da prática, favorecendo uma ação docente mais crítica e consciente. (ROMANOWSKI, 2012, p.131).

Sendo assim, a formação continuada também ajuda a complementar as discussões da formação inicial. “A formação continuada desses docentes está ligada à ideia de supri-los com conhecimentos que lhes ajudem a aprimorar o seu trabalho e que veem como elemento importante para a sua qualificação e desenvolvimento profissional”. (SILVA; TORTELLA, 2013, p.29). A formação deve contribuir para uma troca de experiências e saberes dos profissionais. Contudo, passaram anos e ainda temos uma triste realidade na nossa sociedade, pois a profissão docente não é valorizada e seus profissionais não são reconhecidos.

Como em outras áreas, as soluções às questões relativas à formação do educador não estão prontas e acabadas à espera para serem descobertas. Necessitam ser elaboradas, construídas num processo de luta pela transformação da sociedade tendo-se consciência de que algumas soluções somente poderão ser completamente visualizadas e implementadas quando as bases da sociedade atual sejam completamente alteradas. (CONARCFE, 1989. p. 18)

Frente às lutas e embates da educação e da formação de professores, há uma ruptura da concepção tecnicista, que foi um marco do movimento de formação dos professores e, passa a se destacar o movimento sócio-histórico da formação, a necessidade de um profissional com domínio e compreensão da realidade é de suma importância. Percebemos que no I Encontro Nacional de Educação (Anfope, 1983), teve início a formulação dos princípios gerais da proposição de uma profissional crítico e com uma Base Comum Nacional para a formulação de todos os educadores. Conforme o documento final

Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador [...] a base comum nacional dos cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental. (ANFOPE, 1983, p. 57-58).

A proposta defendida por muitas entidades apoiadoras no I Encontro Nacional de Educação, foi de que as Diretrizes Curriculares para o curso de licenciatura em Pedagogia deveriam atender a duas teses: a primeira de que a base do Curso de licenciatura em Pedagogia é a docência e a segunda de que o curso de Pedagogia é uma Licenciatura e um Bacharelado, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos

educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, ao mesmo tempo.

Como se percebe, ao longo da trajetória histórica da formação de professores no Brasil evidenciou-se que o embate de concepções ficou evidente em duas propostas de formação de professores: de um lado defendia-se a ideia que os currículos dos cursos deveriam centrar-se nos conteúdos que seriam objeto da prática pedagógica; de outro, afirmava-se a necessidade de focalizar, na formação docente, nos métodos de ensino. Como afirma Saviani (2008a, p. 08)

Nesse contexto, configuram-se dois modelos de formação de professores: Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação dos professores esgota-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar, “dar aulas”; Modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Em continuidade a análise dos marcos legais da constituição da formação, a Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006 (BRASIL, 2006) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia, na modalidade licenciatura. O artigo 2º estabelece que o curso de pedagogia se destina à formação de professores para o exercício da docência em Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos. O artigo 4º repete o enunciado do artigo 2º com uma variante: o curso de pedagogia é denominado explicitamente de licenciatura, tal como ocorre também nos artigos 7º, 9º e 14. A Resolução trata, portanto, da regulamentação do curso de pedagogia exclusivamente para formar professores para a docência naqueles níveis do sistema de ensino. No parágrafo 1º do artigo 2º, conceitua docência nos seguintes termos: “Compreende-se docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da pedagogia”. (LIBÂNEO, 2006, p. 56)

Observa-se, desde logo, que as imprecisões conceituais resultam em definições operacionais muito confusas para a atividade profissional do pedagogo. De início, há uma definição explícita de que o objeto da regulamentação é um curso de

licenciatura. Portanto, um curso que se situa na mesma categoria dos demais cursos de licenciatura da Educação Básica, deixando suposto que pode existir um curso de bacharelado em pedagogia, considerando-se a lógica da organização de cursos da universidade brasileira. Mas logo surgem as imprecisões normativas. Por um lado, estabelece-se que a licenciatura em pedagogia se destina a formar professores para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos Normais de Nível Médio, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, portanto uma licenciatura única para as modalidades de ensino mencionadas. Por outro lado, fica implícito em outros artigos (BRASIL, 2006) que cada uma das modalidades seria uma “área de atuação profissional” (leia-se habilitação), conforme artigo 6º, alínea II, e artigo 12. Está evidente, também, a incongruência na denominação de “licenciatura em pedagogia” e não licenciatura em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Resolução CNE/CP nº 01/2006, segundo Libâneo (2007, p. 33)

Expressa uma concepção simplista e reducionista de pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. A Resolução [...] não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no formato da formação dos educadores necessários para a escola de hoje, não ajuda na elevação da qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos da escola de ensino fundamental.

O embate, contudo, se dava sem articular à função social da educação escolar como prática social mediadora no seio da prática social global, ou seja, no papel específico de uma educação sistematizada do homem que exige, portanto, para sua efetivação, a organização de uma instituição social específica, a escola. Buscou-se recolocar no debate, assim, a função da escola como promotora do processo de humanização dos homens para que, efetivamente, cada indivíduo singular, ao se apropriar da cultura produzida histórica e coletivamente pela humanidade, se torne homem contemporâneo ao seu tempo, capaz de inserir-se na sociedade de forma consciente e coerente.

As metas 15, 16, 17 e 18 do PNE (BRASIL, 2014), reforçaram a necessidade de se efetivar uma Política Nacional de Formação de Professores e a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais que contemplem tanto a formação inicial, como a continuada. Assim, discute-se a Política Nacional de Formação de Professores com os Fóruns Estaduais Permanentes de Formação de Professores como protagonistas

na elaboração de planos estaduais de formação, ao mesmo tempo em que se discute a diretriz de formação de professores para a Educação Básica.

Sendo assim, os professores que defendiam a democracia da escola, alinhados numa concepção mais crítica, intensificaram os debates a respeito da educação e da sociedade. Conforme Brzezinski (2012), na formação continuada de professores para Educação Básica, não havia como separar o projeto de formação inicial e continuada dos professores das condições do trabalho docente. Desse modo, o rumo das políticas educacionais articulando uma flexibilização da racionalização e equidade, com bases nas questões pedagógicas, um discurso voltado para competências e habilidades, exclui o papel do professor reflexivo, professor pesquisador.

Na sequência, temos a promulgação de uma nova diretriz, com a tentativa de sanar as contradições da anterior. De acordo com a CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL, 2015), foi proposta uma formação inicial e continuada de professores de forma articulada, visando uma continuidade de formação docente conforme cada política de Estado, a qual abre três possíveis núcleos de estudos tais como: núcleo de formação geral, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores. Conforme o Art. 12 a CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL, 2015) nota-se que os núcleos de estudos têm como bases modeladoras de conhecimentos que podem ser trabalhadas de formas disciplinares e interdisciplinares, abrindo assim a possibilidade de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), os quais foram pautadas no aprofundamento dos conhecimentos sobre a fundamentação da educação, das políticas públicas e de gestão da educação.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, [...] II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportuniza, entre outras possibilidades [...] III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.(BRASIL, 2015, p.10)

Na resolução da CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL, 2015), é pautada na interdisciplinaridade como um princípio de organização curricular que de acordo com Luck (1994, p. 59), a interdisciplinaridade tem como objetivo “[...] promover a

superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento”. A interdisciplinaridade tem como compromisso pressupor através do trabalho coletivo e do diálogo entre as demais áreas do conhecimento. Ou seja, busca ampliar o conhecimento disciplinar através da interconexão dos saberes, fazendo com que através dessa conexão amplie e possibilite a criação de novos conhecimentos e novos aprendizados.

Embora várias instituições ainda estavam elaborando seus planos conforme a CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), em 2019 o atual presidente Jair Messias Bolsonaro em seu primeiro ano de mandato, revogou a CNE/CP nº 2/2015 e sancionou a CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BCN-Formação). A pressa em promulgar a lei, se justificou pela necessidade de repensar a concepção da formação de docente, fazendo com que a pedagogia das competências ganhasse novamente a centralidade, passando a ser o eixo estrutural do currículo dos cursos de formação de professores, bem como esteja alinhada com a BNCC da Educação Básica.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015, p.18) foi revogada e substituída pela Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019), retomando a formação docente com ênfase no pragmatismo e no desenvolvimento de competências, incluindo aquelas previstas na BNCC.

Nesse cenário, foram publicados dois Pareceres (BRASIL, 2019a; BRASIL, 2019b) e a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019c), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação e Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

As Diretrizes para as licenciaturas foram instituídas com base “nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas na BNCC” da Educação Básica, requerendo do licenciando o “desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2019c, p.02). Dessa forma, há um conjunto de competências gerais, específicas e habilidades correspondentes, voltadas para o domínio de conhecimentos que permitam ao futuro docente desenvolver as exigidas competências nos estudantes da Educação Básica. A educação para o

desenvolvimento de competências, que surgiu no cenário educacional há algumas décadas por influência do setor produtivo, substitui o “conjunto de saberes” necessários ao trabalhador por um “conjunto de disposições necessárias para manter um posto de trabalho” (PIMENTA, 2001, p. 42).

Mas ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz (visão de totalidade; consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens; dos porquês e dos para quês). Portanto, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento (PIMENTA, 2001, p. 42).

Assumindo o modelo produtivista das competências, as análises críticas sobre os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos estão ausentes dessa política, demandando que os futuros docentes se limitem a “dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais” (BRASIL, 2019, p. 16).

Da mesma forma, a dimensão do conhecimento e do engajamento profissional, estabelecem um conjunto de habilidades para cada competência (CAMPOS, 2021 p.29). O cenário deixa explícito a visão existente nas diretrizes curriculares de 2019

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciado o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único: as competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondem a elas, indicadas no anexo que integra esta Resolução, compõe a BNCC - Formação. (BRASIL, 2019, p.02)

No que diz respeito a formação continuada, ela deve acontecer de acordo com as demandas dos professores dentro e fora da sala de aula, vale destacar que cada professor demanda uma formação específica, para suprir suas dificuldades ou lacunas deixadas na formação inicial. Para que esse processo se efetive é necessário que as políticas públicas acentuar subsídios para todos os envolvidos.

Contrariando as DCNs atuais (BRASIL, 2019), entende-se que o importante é que a formação continuada seja formativa e proporcione ao professor o exercício da reflexão crítica sobre sua prática e o conduza à compreensão do conteúdo do seu

trabalho e para o enfrentamento das mudanças sociais na direção da superação das práticas de teorias descontextualizadas e pragmatista.

1.2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação inicial e continuada de professores que é planejada por meio das políticas públicas apresenta uma intencionalidade que nem sempre fica explícita em um primeiro momento. A relação entre o docente e a formação continuada para fins de estabelecer um trabalho adequado, uma educação de qualidade, deve contribuir para manter profissionais atualizados em consonância com a sua realidade, com o seu contexto profissional. A formação continuada proporciona ao docente uma reflexão sobre a sua prática pedagógica

[...] 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. (DOURADO, 2015, p.312)

A situação em que se encontra a educação em nosso país é delicadíssima. Por todas as questões históricas e culturais do nosso território, o professor não deve acomodar-se com o argumento de que a escola está em crise. A formação deve visar a prática do docente para não se tornar pragmática. Treinamento foi uma modalidade de formação continuada presencial de inspiração tecnicista que norteou a reciclagem de professores. (BRZEZINSKI, 2008). Portanto, nesse sentido a formação continuada visa atender aspectos como relacionar prática e teoria atendendo às demandas do cotidiano escolar.

Considerando o final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, segundo Libâneo (2007), marca-se o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE),

quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na formação do educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas aos Pareceres 252/69 e às indicações de Valnir Chagas, tidos como tecnicistas e destinados a consolidar a educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra uma educação crítica e transformadora. Havia um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540/69 (BRASIL, 1969), que regulava todo o Ensino Superior na perspectiva tecnicista, visando organizar o raciocínio mecânico e racional.

A década de 1980 foi um período de grandes inquietações, marcado pela ditadura militar, após esse cenário caótico, surgiram novas organizações de sociedade e políticas influenciando a educação e tornando-a de forma mais democrática e aberta. Contudo ainda havia um descaso do governo em relação aos professores, salário-mínimo, não se discutia a prática pedagógica, muitos professores foram formados com esse olhar técnico, prontos para dar aula, e dar soluções para os problemas.

A racionalidade técnica fica implícita nas políticas educacionais na formação de professores, tem uma concepção neoliberal, que busca controle dos indivíduos, negando ao professor a sua capacidade reflexiva. Deixando o professor refém de meras técnicas. (BRZEZINSKI, 2008, p.48). Entretanto, a formação continuada de professores deve ser entendida como um processo interminável de desenvolver o conhecimento de trabalho necessário para a formação profissional, realizada após a formação inicial, com o objetivo de certificar uma educação estudantil de alta qualidade.

Ressaltamos que a educação continuada não impede a necessidade de uma boa formação inicial, mas, para que a educação continuada alcance seu objetivo, deve ser significativa para o professor. Segundo Nascimento (2000) as propostas de formação de professores têm apresentado um desempenho ruim. Segundo a autora, alguns dos motivos citados são: a diferença entre teoria e prática; ênfase excessiva em elementos comuns; falta de projetos conjuntos e/ou instituição; entre outros.

O trabalho docente é complexo e singular, pois a educação não deve ser vista como algo estático, ela exige uma busca contínua de saberes e conhecimentos. Brzezinski escreve

As concepções que se consideram como um mero técnico reprodutor de conhecimentos, um monitor de programas pré-elaboradas, um profissional desqualificado, colocando-se à mostra a ameaça de extinção do professor na forma atual. A realidade retrata uma carreira quase inexistente, com condições de trabalho aviltadas, pouca retribuição financeira e discutível reconhecimento social. (BRZEZINSKI, 2002, p.113)

Vale destacar que a formação continuada, por muitos anos foi caracterizada no sentido técnico/pragmático e, ocorreu para atender ao modelo de sociedade neoliberal vigente. Esse modelo é desvinculado da realidade, pois, busca somente a técnica, um professor para “dar aula”, mecanizando o papel do professor. Nesse sentido Nóvoa aponta

A formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa a dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p.38).

A formação continuada deve proporcionar uma perspectiva crítico reflexiva para possibilitar aos professores um pensamento crítico, sendo capaz de proporcionar o protagonismo de seus alunos. A concretização da ação docente realiza-se no cotidiano, na sala de aula, ou seja, na prática. A prática educacional está inserida na tessitura social e é configurada na interação entre sujeitos e grupos e deve se distanciar do “[...] enfoque tecnicista que ocorre a valorização da técnica aplicada ao ensino, que enfatiza nossa atividade instrumental”. (ROMANOWSKI, 2012, p.114)

A formação não deve acontecer por meio de acumulação através de cursos técnicos, a fim de apenas reproduzir conceitos, tornando o trabalho mecanizado, repetitivo. Mas sim, com um trabalho pautado na reflexividade, o professor deve ser protagonista da sua formação. Nessa percepção de formação como algo contínuo, que se dá ao longo da vida profissional, vemos a formação continuada como processo de desenvolvimento profissional. (GATTI; BARRETO, 2009)

A formação continuada não deve ter como finalidade a progressão de carreira somente, porém, de outro lado temos a desvalorização do profissional docente que fica estagnado na carreira. A formação continuada do professor está vinculada à estruturação da carreira em níveis, cujo acesso se estabelece pela combinação de tempo de serviço mais qualificação titulada, o que torna a formação continuada um requisito para a melhoria salarial. (ROMANOWSKI, 2012, p.137). Também, nesse sentido Nóvoa afirma

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si, seminários e ações que caracterizam o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p. 22).

Todavia, a proposta para formar professor para a Educação Básica, tem escassez, de vocação para a formação crítica, portanto, os cursos contribuem pouco, pois, muitas vezes estão fragmentados, desatualizados e nada tem a ver com a realidade da escola. Há uma diferenciação entre o que acontece na escola e o que se oferece nos cursos de formação continuada, fica escuso a perspectiva em que os cursos estão sendo desenvolvidos e, quais são as metodologias e práticas educacionais adotadas. Romanowski aponta que

O objetivo da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão. (ROMANOWSKI, 2012, p. 131).

As redes de ensino são responsáveis pela formação docente e, essa formação deve ser contextualizada, voltada para a realidade do professor. É necessária a busca pela valorização dos docentes, para que de fato os elementos fundamentais da educação sejam garantidos com qualidade e para todos, pois os professores necessitam de um maior atendimento, ou seja, um programa específico para atender suas necessidades.

Por sua vez, Romanowski escreve

Uma das principais preocupações com a formação docente diz respeito aos primeiros anos de docência, sistematicamente esquecidos pelas instituições formadoras e mesmo pelos sistemas de ensino. O primeiro ano, geralmente, constitui um “choque de realidade”, em que o professor aprende intensamente para o ensaio e erro a tarefa de ensinar. (ROMANOWSKI, 2012, p.131).

A formação continuada deve visar a superação do pragmatismo e precisa ter uma visão crítica sobre o qual conceito de educação ela quer para formar o professor que pode vir a participar e auxiliar nas mudanças na sociedade. Sobre o debate da formação inicial e da formação continuada Roldão escreve

Tem-se o entendimento da formação inicial, que se configura como a fisionomia predominantemente escolar, constituindo a etapa chave na formação do profissional. [...] de outro lado, tem-se um ponto de vista quase oposto, para o qual a formação é um processo contextualizado de socialização profissional, de construção contínua e gerido pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional – sendo formação inicial apenas uma primeira etapa dentro de uma lógica de formação contextualizada. (ROLDÃO, 2017, p.194)

Portanto, é necessária uma preocupação permanente com a formação do professor, seja inicial e/ou continuada. Nesse sentido, temos duas visões a respeito da formação, uma traz uma visão mais clássica, uma formação pautada no tradicional. Já a segunda vem ao encontro de uma concepção mais atual, pautada na reflexão do docente, de maneira contextualizada. Em relação a formação tecnicista a Anfope, afirma

O retorno à concepção tecnicista na formação - com ênfase nos aspectos pragmatistas de educador - está presente [...]. A opção por esse modelo de formação atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, negando toda a trajetória do movimento dos educandos em sua luta pela melhoria das condições de sua formação profissional. (ANFOPE, 1998, p. 18)

A Anfope faz uma dura crítica ao pragmatismo que retorna com força nas novas DCNs de formação de professores (BRASIL, 2019), e a análise permite uma ampla discussão do trabalho docente, com os demais trabalhadores que também lutam pelos seus direitos, e buscam uma valorização. O professor é responsável em fazer o aluno refletir sobre seu papel na sociedade lhe dando autonomia e criticidade para discutir sobre a sua realidade, por isso necessita de formação continuada coerente e crítica Romanowski, aponta que

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, podemos afirmar que a formação docente acontece em um continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho. (ROMANOWSKI, 2012, p.138)

O professor é o mediador do conhecimento do aluno, ele é ponte nesse processo, por isso deve estar em permanente desenvolvimento a fim de autoavaliar com criticidade a sua caminhada durante o processo de ensino aprendizagem sua e de seu aluno. Esse comprometimento com a profissão visa a melhoria e qualidade da mesma.

A formação deve partir das inquietações e reflexões das práticas vivenciadas em sala, o docente precisa ter um embasamento teórico para direcionar a sua prática. A escola é o contexto privilegiado da formação, um espaço de produção de novos conhecimentos, troca de saberes, de repensar e refazer a prática docente. No âmbito das políticas públicas temos um cenário marcado por relações tensas, conflitos e desafios.

A unidade teoria e prática surge da necessidade de uma indissociabilidade da teoria com a prática, que resulta na práxis. Vemos que a prática inclui conhecimento (atividades teóricas) e transformação (atividades práticas) duas dimensões, ou seja

A atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com um caráter estritamente utilitário. A práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis: “[...] fora dela fica a atividade teórica que não se materializa [...] por outro lado não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VÁZQUEZ, 1968, p. 10).

Portanto, tem-se a ideia de que ser um profissional do ensino não é simples, pois é necessário considerar a intencionalidade da atividade docente, mas também não podemos esquecer que ser professor é se relacionar, é estar imerso nas relações interpessoais, e se fazer delas para efetivar sua função. Ou seja, conforme os termos da Resolução do CNE/CP nº 02/2015, o conceito de docência se sobressai

Como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 08).

A docência se define como atividade extremamente relacional, e se verifica que o forte envolvimento afetivo dos professores com seus alunos e a sua preocupação com a aprendizagem dos mesmos é fator de desgaste, mas também é fator de realização, prazer e gratificação; além de serem sentimentos que colaboram para a permanência dos professores na profissão constituindo em partes o seu significado existencial.

Entretanto, é na formação que o docente consolida conhecimentos sobre sua ação, sobre a prática pedagógica e, de acordo com Tozetto (2010), a prática pedagógica é aprendida por meio da unicidade entre teoria e prática e não apenas com a teoria. Sendo assim, a formação continuada do pedagogo deve possibilitar caminhar na direção da superação da dicotomia que historicamente acompanha a formação dos profissionais de educação, pois é na práxis que se busca a referência para organizar os meios necessários para o trabalho pedagógico.

CAPÍTULO II

ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PEDAGOGOS NOS CINCO MUNICÍPIOS DO PARANÁ

Para compreendermos a Formação Continuada nos municípios estabelecidos fez-se necessário realizar uma pesquisa qualitativa, investigando nos sites da Prefeitura de cada cidade e baseando-se em estudos e pressupostos teóricos de Bardin (2018). Nesse viés, Bardin evidencia

O delineado da pesquisa é um plano para coletar e analisar dados a fim de responder à pergunta do investigador. [...] para selecionar uma amostra de dados para análise, categorias de conteúdo e unidades de registro e serem enquadradas nas categorias e as classes de interferências que podem ser extraídas dos dados. (BARDIN, 2018 p. 39).

Logo, é realizado um comparativo entre as secretarias definidas e para isso foi imprescindível uma atitude cuidadosa, diligente e, principalmente, curiosa por parte da avaliação. Esta postura realizada é alimentada pelo objetivo de elaboração de uma visão geral da pesquisa em uma área ou sobre uma temática recorrente em todas as secretarias, bem como as divergências nelas expostas.

O resultado dessa pesquisa pode iluminar pontos contraditórios, complementares, lacunosos, exauridos e ultrapassados, além de propor novas alternativas para a compreensão do problema. Nesse cenário, realiza-se o mapeamento das metodologias de trabalho das secretarias, uma vez levantados os dados qualitativos, aplicam-se técnicas de análise, dentre as quais se destaca a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, a fim de interpretar o universo descoberto e dele extrair conclusões que ofereçam uma colaboração efetiva à melhoria do ensino.

O presente trabalho visa, por meio da análise dos dados coletados, compreender como a formação continuada tem sido oferecida aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos cinco municípios com maior população no estado do Paraná. Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva e de revisão bibliográfica para reunir e comparar os posicionamentos das secretarias, bem como o embasamento conceitual. Justifica-se a proposta, inicialmente, por sua relevância, na medida em que a formação continuada pode conciliar o aumento de conhecimento dos professores em todas as áreas de entendimento.

Como âmbito de pesquisa foram definidos os municípios mais populosos do Paraná, contemplados por Cascavel, Curitiba, Londrina Maringá e Ponta Grossa. Esses municípios possuem características particulares a respeito da Formação Continuada oferecida aos seus professores, em que cada um desses aspectos característicos será abordado no decorrer do texto, visto que a análise foi estruturada por meio de categorias a priori buscando identificar informações disponibilizadas nos sites das prefeituras.

Os pontos, a partida, foram selecionados devido a relevância dos mesmos nos dados coletados, ora constando em todos, ora somente em algumas Secretarias.

É por meio dos mesmos que a Formação Continuada pesquisada será discutida e aprofundada. Esclarece Bardin (2016)

A pesquisa qualitativa usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos. [...] diversos aspectos surgem durante um estudo qualitativo. As questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas à medida que o pesquisador descobre o que perguntar e para quem fazer perguntas. Os processos de coletas de dados podem mudar à medida que as portas se abrem ou se fecham para a coleta de dados [...] é fundamentalmente interpretativa, o pesquisador faz uma interpretação de dados. (BARDIN, 2016 p.186)

Desse modo, a pesquisa qualitativa se faz necessária para entendermos dados reais, ampliando o nosso olhar sobre o tema abordado. Para concretizarmos essas reflexões e análise, a seguir serão apresentados os dados coletados de cada município.

2.1. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Os dados coletados acerca do município de Curitiba foram extraídos do endereço eletrônico: <https://mideducacao.curitiba.pr.gov.br/2015/6/pdf/00073422.pdf>. O acesso aconteceu em 03 de dezembro de 2020, e buscou quais informações constavam na página, bem como documentos disponibilizados sobre Formação Continuada dos professores.

Em Curitiba, a Formação Continuada é contemplada na Lei nº 14.681 de 24 de junho de 2015 que aprovou o Plano Municipal de Educação – PME, englobando professores que atuam desde a Educação Infantil, apontando a formação superior da equipe docente

1.11. Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação básica escolar que atuam na educação infantil, garantindo, em 5 (cinco) anos, o atendimento desses alunos por profissionais com formação superior, prevista em lei. (CURITIBA, 2015, p. 03)

O texto aponta o objetivo de universalização do ensino de 9 anos para a população de 6 a 14 anos no Ensino Fundamental. De acordo com o Plano, a Formação Continuada é um caminho estratégico para concretizar a meta.

2.13. Ampliar e efetivar a pesquisa, a formação continuada, a aplicação e manutenção de tecnologias educacionais no ambiente escolar, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do

campo, das comunidades indígenas e quilombolas, e de estrangeiros. (CURITIBA, 2015, p. 03).

O texto inclui a formação continuada para o atendimento do público em geral, bem como de grupos específicos, como meta, integrando a narrativa à tecnologia escolar. Prevê ainda no âmbito da Educação Básica a formação continuada para os professores do Ensino Médio

3.1 Implementar o Programa Nacional de Renovação do Ensino Médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores(as) da educação escolar básica e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (CURITIBA, 2015, p.5)

Na Educação Especial, a Formação Continuada é salientada com o objetivo de “promover a formação continuada dos professores (as) e pedagogos (as) para o atendimento educacional especializado.” (CURITIBA, 2015, p. 6). Além disso, buscase, de acordo com o PME:

4.7. Estabelecer parcerias com centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, para apoiar e oferecer formação continuada ao trabalho dos (as) professores (as) da educação escolar básica com as crianças e/ou estudantes que constituem o público-alvo da educação especial. (PME, 2015, p.06).

4.26. Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando à ampliação da oferta de formação continuada, a produção de material didático acessível, a execução de serviços necessários ao pleno acesso, à participação e à aprendizagem dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (CURITIBA, 2015, p.08).

A Educação Especial é igualmente contemplada, prevendo a articulação com outras instituições que a ofertem formação continuada. No documento explorado, é perceptível em sua redação o anseio por uma formação atualizada e que seja estimulada constantemente, a fim de que as demandas da prática pedagógica sejam atendidas, ampliando seus pressupostos para enfrentar os seus desafios diários. Aponta-se o estímulo aos docentes, bem como o incentivo a formação em Pós-Graduações Stricto Sensu

5.8. Atualizar constantemente os recursos e ambientes tecnológicos nas redes de ensino, tanto no que diz respeito aos sistemas administrativos quanto ao trabalho efetivo com os (as) estudantes, garantindo infraestrutura física, material, programas específicos, bem como a formação continuada, de modo que atendam às necessidades da escola.

5.10. Promover e estimular a formação inicial e continuada dos (os) professores (as) da educação escolar básica para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, priorizando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada. (CURITIBA, p. 08, 2015).

Para cumprir a meta de oferecer a educação em tempo integral em Curitiba, de acordo com o documento analisado, deve-se

6.16. Garantir a oferta de formação continuada específica para profissionais da educação escolar básica que trabalham em instituições de tempo integral, considerando a implementação de políticas públicas voltadas para o enfrentamento de questões sociais, econômicas, culturais, ambientais, psicopedagógicas e políticas, visando à melhoria da qualidade na educação integral. (CURITIBA, 2015 p. 09)

Para concretizar a meta 07, que busca fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB, a Formação Continuada, é apresentada com o objetivo de

7.4. Promover o processo contínuo de auto-avaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação escolar básica e o aprimoramento da gestão democrática.

7.21. Incentivar a formação inicial e promover a formação continuada dos (as) profissionais da educação escolar básica que atuam nas bibliotecas. (CURITIBA, 2015, p.10).

Esse trecho do documento denota a associação da formação continuada com o processo de avaliação, planejamento estratégico e qualidade, tendenciado a uma terminologia empresarial. Entretanto, considera-se que a auto percepção docente acerca do que pode ser estudado e refletido em momentos de estudo é uma das vias da gestão democrática escolar.

Para o Ensino de Jovens e Adultos - EJA, o PME (CURITIBA, 2015) estabeleceu como estratégia a implementação de políticas de formação continuada das (os) professoras (es) da educação escolar básica para o uso das tecnologias da

informação e comunicação na EJA, prevendo que a formação atenda as especificidades do público considerado.

A meta 15 do PME (CURITIBA, 2015) busca a formação dos profissionais da educação escolar básica, assegurando que todos os profissionais possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Como estratégias apresenta

15.1. Levantar demanda, elaborar e implantar, no prazo de um ano, plano municipal para oferta de cursos de formação superior a todos (as) os (as) profissionais da educação básica escolar, bem como a profissionalização em cursos de nível médio, superior e com acesso à formação continuada e pós-graduação lato/stricto sensu na respectiva área de atuação.

15.3. Implantar, no prazo de um ano de vigência desta lei, política municipal de formação continuada para os profissionais da educação escolar básica, construída em regime de colaboração entre os entes federados. (CURITIBA, 2015, p. 13)

Ao considerar a formação superior como escolaridade para o exercício da docência percebe-se a profissionalização do corpo docente da SME de Curitiba. Ademais, a Formação Continuada é apresentada como meio de garantia de plano de carreira, assim como de estudos contínuos nas áreas de atuação dos professores, integrando políticas de formação em regime de colaboração, realizando o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada.

Com base nos dados coletados identificou-se, ainda, que o Público-Alvo da formação continuada envolve os professores, equipe gestora, profissionais das bibliotecas. Há ainda alusão, com base nas informações disponibilizadas na página da SME de Curitiba, programas de apoio e formação continuada aos conselheiros (as) municipais.

Para atender ao dispositivo legal sobre a formação de professores e dialogar com a agenda 2030 da Organização Nações Unidas ONU, segundo a SME de Curitiba, se instituiu o programa de formação de professores, com diversos caminhos a serem trilhados pelos servidores, considerando os objetivos do desenvolvimento sustentável como fundamento de todas as ações propostas.

Os documentos são disponibilizados por meio de veredas formativas, seu objetivo é

e das práticas pedagógicas, constituindo-se num espaço para o desenvolvimento profissional e de trocas de experiências, promovendo a pesquisa, o estudo e o debate no âmbito educacional. Neste sentido, o periódico propõe publicações como artigos, relatos de experiências e resumos expandidos de conteúdos pedagógicos relacionados às áreas de pesquisas realizadas por profissionais e acadêmicos (CURITIBA, 2020, p 01)

Os dados apontam que o calendário é organizado em forma de cursos formativos que obedecem a uma arquitetura que congrega carga horária presencial, com parte das horas aplicadas nas unidades educacionais e outra parte nas salas virtuais da Plataforma Google. São no total 32 horas distribuídas da seguinte maneira: 04 horas para a problematização e início da instrumentalização teórica; 08 horas para a instrumentalização teórico-metodológica; 08 horas para a intervenção nas unidades escolares; 04 horas para a síntese do processo formativo e 8 horas distribuídas ao longo do processo para o uso da sala de aula virtual (Google – com uso das ferramentas Google Educação).

Não foi localizado o itinerário formativo/temáticas no site consultado. Os programas oferecidos para a formação continuada ampla são compostos por ações formativas propostas pela SME de Curitiba, constituídas, segundo a mesma, a partir da consulta pública. Já as ações para a formação continuada específica são opções exclusivas dos servidores. Ambas respeitam o artigo 67 da LDB (BRASIL, 1996), que orienta: “Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (BRASIL, 1996, p.35).

Nesse viés, é necessário que o trabalho pedagógico seja um princípio educativo da formação dos profissionais da educação para atender as demandas da sala de aula, e da escola em geral.

Em relação a formação continuada externas, elas acontecem conforme as informações disponibilizadas no site, através de convênios com Programas de Pós-Graduação, onde servidores da Rede Municipal de Educação que cursam mestrados e doutorados tem oportunidades para desenvolverem pesquisas com temas específicos da área em que atuam. Há, segundo a SME, a publicação de um edital anual para os servidores da educação participarem da seleção para gozar de licença para estudos.

Vale salientar que a formação continuada específica, que demanda a escolha dos profissionais participar da pós-graduação lato sensu e stricto sensu, bem como

do programa de intercâmbio pedagógico internacional, com critérios para a participação.

De acordo com as informações disponibilizadas em dezembro de 2020, havia o compromisso por parte da direção da SME de

[...] internalizar os princípios da sustentabilidade nos 17 objetivos propostos pela Unesco e em suas 169 metas. Dentre eles, o objetivo número 4 que contempla que a educação prevê ações para uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Esse objetivo permeia, segundo a SME as ações formativas, no entanto, cada vereda formativa proporciona a internalização de distintos objetivos em consonância com as temáticas que abordam. (CURITIBA, 2020, p.14).

Não foi encontrada nenhuma informação específica no site da SME) em relação a BNCC (BRASIL, ano) e ações formativas para os professores da RME cerca do tema.

Percebe-se que, tanto por meio do PME (CURITIBA, 2015) quanto das informações coletadas no site da SME há a proposta de realizações de formações continuadas junto as equipes pedagógicas, assim como da disponibilização de cursos e de horários para a participação em programas Stricto Sensu de Pós-Graduações. Entretanto, por se tratar de uma pesquisa documental, não há como se relacionar as proposições à efetivação nas escolas de uma formação oriunda dos ensejos docentes e que contribua, de fato, com seu desenvolvimento profissional.

2.2. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

Através do endereço eletrônico: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2015/1222/12213/lei-ordinaria-n-12213-2015-institui-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-periodo-de-2015-a-2025> , os dados coletados em 03 de dezembro de 2020, buscou informações que constavam na página, bem como documentos disponibilizados sobre formação continuada dos professores.

O PME (PONTA GROSSA, 2015 instituído pela Lei nº 12.213, de 23/06/2015, estabelece a Formação Continuada para todos os seus profissionais da educação, visando utilizá-la como estratégia e atender às metas propostas. Nesse sentido, o plano busca

1.9. Promover ações que viabilizem o direito de acesso às creches e pré-escolas de crianças em situação de itinerância, indígenas, ciganas e circenses, do campo e quilombolas, preferencialmente nas comunidades às

quais pertencem, assim como ampliar a oferta de formação continuada aos profissionais da Educação que atendem essas populações.

2.11. Articular e formalizar parcerias entre Estado e o município na oferta de formação continuada aos profissionais do magistério que atuam com estudantes em processo de transição do 5º para o 6º ano, orientando e subsidiando teórica e metodologicamente o planejamento das práticas pedagógicas.

2.14. Ofertar formação continuada aos profissionais da educação do Município de Ponta Grossa. (PONTA GROSSA, 2015, p. 58).

Assim sendo, todos os profissionais são contemplados, incluindo a articulação com as equipes escolares que irão receber os alunos na segunda etapa do Ensino Fundamental. Para essa etapa, inclusive, o PME se propõe a

2.20. Estabelecer parcerias para proporcionar a formação continuada de professores do Ensino Fundamental, instrumentalizando-os para o desenvolvimento de práticas pedagógicas referentes ao conhecimento das singularidades da infância, pré-adolescência e adolescência, como previsto na legislação vigente. (PONTA GROSSA, 2015, p. 58).

Contemplando as diferentes fases de vida e escolarização dos alunos, o PME (PONTA GROSSA, 2015), reforça a Formação Continuada no Ensino Médio

3.2. Instituir programas, em parceria com IES públicas, para formação continuada de profissionais do magistério que atuam no Ensino Médio da rede pública de ensino.

3.12. Colaborar com a formação continuada dos profissionais da educação e promover a articulação com instituições acadêmicas públicas e privadas, esportivas e culturais para o cumprimento da estratégia de elevação da taxa líquida de matrícula e permanência dos estudantes na escola.

3.17. Acompanhar a instituição dos programas, em parceria com as IES públicas, para a formação continuada de profissionais do magistério que atuam no Ensino Médio da Rede Pública de Ensino. (PONTA GROSSA, 2020, p. 65)

A articulação entre as IES públicas é apontada pelo documento, conforme se prevê na tríade da pesquisa, da formação e da extensão do Ensino Superior. Por se tratar de um plano, o documento estabelece metas, mas não descreve de que maneira a SME articulará o processo.

Além disso, a Formação Continuada é evidenciada na Inclusão, Alfabetização Infantil, Educação Integral, Qualidade, Diversidade, EJA, Educação Profissional, Ensino Superior e sua qualidade, Pós-Graduação, Plano de Carreira e Gestão Democrática. Em específico sobre a Inclusão é apontado

4.3. Ampliar a implantação, ao longo deste PME, de salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores/as para o atendimento educacional especializado nas escolas do município de Ponta Grossa.

4.19. Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede pública de ensino.

4.31. Proporcionar formação continuada aos profissionais da educação, por meio da disponibilização de orientações pedagógicas e materiais teórico-metodológicos que venham subsidiar as discussões referentes à organização do trabalho pedagógico na Educação Especial, bem como a prática docente nesta modalidade de ensino. (PONTA GROSSA, 2020, p.69)

Reconhecendo as especificidades da formação continuada para públicos específicos, o PME (PONTA GROSSA, 2015) propõe a parceria com instituições de forma a desenvolver e realizar momentos de estudo das equipes docentes e pedagógicas. Para os professores alfabetizadores, Educação Integral e sua qualidade, a Formação Continuada, de acordo com o documento, também deve ser contemplada, visando

5.5. Estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização.

6.11. Propiciar formação continuada aos profissionais do magistério e demais trabalhadores da Educação, atuantes na Educação Básica da Rede Pública de Ensino, ofertando-lhes atividade de educação integral e jornada ampliada, nos formatos de cursos de extensão, aperfeiçoamento e pós-graduação, à luz da política nacional de formação dos profissionais da educação e das diretrizes para os planos de carreira.

7.1. Fortalecer o processo de formação continuada para a implementação das diretrizes curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - anos iniciais - para rede municipal de ensino.

7.4. Adequar e consolidar o processo contínuo de auto avaliação das escolas de Educação Básica, por meio de instrumentos de avaliação institucional que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos/das profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática. (PONTA GROSSA, 2020, p. 70)

O trecho acima estabelece a relação entre a formação continuada e as diretrizes de formação docente, concatenando que tal articulação posiciona a preparação dos professores na esfera municipal no ideário proposto nacionalmente. Assim como no documento de Curitiba, replica terminologias de âmbito empresarial, enquadrando a educação na perspectiva funcionalista de eficiência e resultados.

Sobre a EJA, os profissionais da educação e formação presentes nas metas 10, 15 e 16 a Formação Continuada deve, de acordo com o PME

10.8. Viabilizar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional.

15.5. Estabelecer parcerias para ampliar a oferta de programas específicos para formação continuada de profissionais da educação para atuarem na Educação Básica, bem como, nas modalidades de EJA e na Educação Especial.

15.9. Ampliar política de formação continuada para as/os profissionais da educação com cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes, bem como para as/os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de parceria.

15.12. Estabelecer parcerias para ampliar a oferta de programas específicos para formação continuada de profissionais da educação para atuarem na Educação Básica, bem como, nas modalidades de EJA e na Educação Especial.

16.1. Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas e privadas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação da União, do Estado e do município.

16.2. Contribuir na organização e implementação de programa de formação continuada para professoras e professores do município, a fim de aprimorar a formação desses profissionais, para atuarem no magistério da Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais.

16.3. Estabelecer parceria com a CAPES/UAB, demais órgãos da União e IES públicas e privadas, para oferta de cursos de formação continuada e pós-graduação aos profissionais da Educação Básica.

16.4. Fortalecer, em regime de colaboração entre União e Estado, uma política de formação continuada e em nível de pós-graduação (latu sensu e stricto sensu) aos profissionais da educação.

16.5 Garantir a efetivação de políticas públicas para a formação continuada permanente das/os profissionais da educação na prevenção e enfrentamento do preconceito, discriminação e todas as formas de violências no âmbito escolar; a defesa, afirmação e promoção dos direitos humanos, de forma a promover uma educação de qualidade em todas as etapas e modalidades da Educação Básica a todos, inclusive aos, do campo, Romani (ciganos), comunidades tradicionais e remanescentes de quilombos, populações em situação de itinerância, negra e LGBT. (PONTA GROSSA, 2020, p. 77)

A partir dos aspectos presentes nos documentos investigados, a formação continuada acontece para os professores de todas as etapas e modalidades de ensino, assim como para toda equipe gestora da escola. Incorpora-se a discussão a oferta de cursos à distância, inclusive em parceria com a iniciativa privada. O regime de colaboração proposto deflagra as possibilidades de parcerias público privadas com recursos públicos, o que gera estranheza, tendo em vista a existência de IES públicas no município que associariam a formação continuada a suas equipes docentes, de pesquisa, bem como aos acadêmicos.

O estudo apontou que a Formação Continuada ofertada é, assim, uma formação em parcerias, visto que para o desenvolvimento de projetos em parceria com o terceiro setor são oferecidas formações com grupos específicos a fim de subsidiar o trabalho docente. Os funcionários da SME participam de discussão acerca das ações de acompanhamento pedagógico desenvolvidas no município, contando com consultores da Fundação Lemann.

Deixando de maneira incompleta e sem clareza, o calendário das formações é organizado com palestras e cursos realizados no mês de setembro durante o Congresso de Educação, abrangendo temas que auxiliam nas práticas realizadas nas escolas municipais, e as inscrições são realizadas conforme o interesse dos profissionais ou da escola.

O momento de formação em serviço das equipes de gestão escolar e professores, é realizado nas unidades escolares de acordo com o calendário escolar. O mesmo visa objetivar a criação de um espaço de discussão e formação, para o fortalecimento da prática pedagógica docente. As reuniões serão organizadas pela equipe de gestão escolar em parceria com os (as) assessores (as) pedagógicos (as) da SME e farão parte de uma formação organizada em rede que se efetivará na escola coletivamente, por meio de estudos e socialização de práticas pedagógicas.

Acerca da realidade escolar e a operacionalização da formação continuada, as informações do site nos trazem que

No cotidiano escolar a equipe de gestão é responsável pela formação em serviço dos professores, nos momentos de planejamento, estudo e feedback (durante a hora atividade e na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC). Isso significa discutir planejamento, estudar e estimular a reflexão sobre a prática docente, a partir das evidências observadas por meio da observação de aula e da avaliação da aprendizagem dos alunos. (PONTA GROSSA, 2020, p. 82)

Há um reforço significativo, com base no material levantado, nas avaliações da aprendizagem dos alunos e sua relação com a qualidade da educação.

Análise dos resultados verificados por meio do acompanhamento pedagógico e avaliações externas: a demanda de formação da equipe de gestão escolar e professores será oriunda desta análise, que também definirá o objeto de formação (necessidades curriculares e metodológicas). A mantenedora e a instituição de ensino devem buscar amparo na experiência de seus professores em atividade escolar não presencial e/ou disponibilizar meios e recursos pedagógicos e tecnológicos para oportunizar a formação em serviço dos professores,

com vistas à oferta desse tipo de atividade. (PONTA GROSSA, 2015, p. 83)

A Política de Formação Continuada da SME contempla, de acordo com os dados coletados, uma proposta de formação em serviço alicerçada na abordagem dialética numa perspectiva da Ecologia de Saberes onde, segundo a secretaria

[...] os temas a serem abordados serão oriundos das necessidades apresentadas nos processos de ensino aprendizagem desenvolvidos no espaço escolar e das dificuldades encontradas pelas equipes gestoras e detectadas no processo de acompanhamento das instituições de ensino pelos (as) assessores (as) pedagógicos. O trabalho pedagógico é voltado para esta perspectiva crítica inovadora e emancipatória exige um profissional reflexivo que mobilize seu conhecimento acadêmico aos desafios da realidade. (PONTA GROSSA, 2015, p. 84)

A maneira com que os temas das formações serão elencados, bem como a forma com que assessores pedagógicos acompanharão as escolas não fica claro, entretanto as parcerias públicas privadas fragilizam a afirmativa de uma perspectiva crítica, inovadora e emancipatória que está sendo proposta.

Igual desencontro de textos e realidades se dá na meta 17 do PME (PONTA GROSSA, 2015) que ressalta a necessidade da valorização docente, por meio de um plano de carreira e remuneração docente. Diferentemente do documento de Curitiba o plano traz a formação na modalidade normal como formação inicial dos professores da RME

17.1 Promover o avanço das políticas de valorização dos profissionais do magistério, e equiparar o seu rendimento ao rendimento do quadro dos demais profissionais do poder executivo do funcionalismo municipal, com escolaridade equivalente (Modalidade Normal - Nível Médio, Pedagogia/Licenciaturas - Nível Superior), até o final de cinco anos a partir da vigência deste.

17.2 Garantir no prazo de 1 ano no âmbito do município de Ponta Grossa a revisão e implementação da Lei **10.375/10** que trata do plano de carreira e remuneração do magistério público municipal.

17.3 Garantir, com implantação gradual que os professores da rede municipal de ensino cumpram a jornada de trabalho em um único estabelecimento de ensino.

17.4 Manter e buscar junto à União a assistência financeira específica a implementação de políticas de valorização dos(das) profissionais do magistério, em particular o Piso Salarial Profissional Nacional. (PONTA GROSSA, 2015, p. 92)

Assim como na análise dos dados coletados nos demais municípios, o que pode ser analisado são informações depositadas pela SME em seu site, assim como

a legislação que traça os objetivos a serem alcançados á nível municipal na formação continuada docente.

Por se tratar de um município onde há o contato dos licenciados das instituições de ensino junto as escolas, percebe-se uma dissonância em o que está previsto e o que é acompanhado na rede municipal de ensino de Ponta Grossa.

2.3. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ

Os dados coletados acerca do município de Maringá foram extraídos do endereço eletrônico: <http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/80a9b66eea1f.pdf>. O acesso aconteceu em 03 de dezembro de 2020, e buscou informações que constavam na página, bem como documentos disponibilizados sobre formação continuada dos professores.

Com base nos dados coletados identificou-se que o público-alvo da formação continuada é de professores e equipe gestora. Uma das estratégias para atingir o PME (MARINGÁ, 2020) é realizar, de acordo com a SME de Maringá

[...] em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por partes das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica a articuladas às políticas de formação, mediante Sistemas Integrados de Informação entre Município de Maringá e o Estado do Paraná, visando à transparência dos dados, de forma a possibilitar ações e projetos para a formação continuada. (MARINGÁ, 2020, p. 06)

Tendo em vista a redação dos PMEs com base no estudo e desdobramento dos Planos Estaduais de Educação a redação de suas metas encontra proximidades entre os documentos analisados dos municípios. O PME de Maringá tem como proposta

[...] consolidar a política municipal de formação de professores da educação básica, definindo diretrizes, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas em parceria com a CESMAC. [...] garantir a capacitação de 100% dos professores em atividades docentes para o uso dos recursos, materiais e espaços disponíveis, para que os mesmos sejam otimizados no processo pedagógico, ampliando as boas práticas referentes aos recursos audiovisuais. Criar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível. (MARINGÁ, 2020, p. 09)

Com base nestas informações percebe-se que para além da oferta há uma preocupação com a adesão dos professores ao processo formativo, considerando que a formação recebida irá gerar mudanças na sala de aula. Considera-se, por conta disso, a preocupação com os recursos a serem utilizados, em uma espécie de modelo a ser reproduzido pelos professores em sala de aula.

A interatividade e as trocas previstas no site da SME concatenam com a fundamentação teórica que norteia a rede municipal. O materialismo histórico-dialético que ancora a pedagogia histórico crítica bem como a perspectiva histórico-cultural é explicitado como referencial das formações docentes, subtendendo a ancoragem da proposta curricular do município. Nesta abordagem a interação, a visão histórica e sistêmica da sociedade, bem como a participação do sujeito, seja ele o aluno em sala de aula ou o professor na formação continuada são ativos no processo, como seres integrais compondo sua formação humana.

A formação acerca da fundamentação teórica do Currículo com base na Proposta da Rede Municipal de Ensino – Pedagogia Histórico Crítica e Teoria Histórico Cultural com a participação dos profissionais selecionados, das supervisoras e profissionais do setor pedagógico da SEDUC. (MARINGÁ, 2020, p. 10)

A concepção de desenvolvimento humano, no âmbito docente se dá, com base na coleta de dados do site da SME de Maringá, por meio do plano de carreira. Entretanto nas informações publicadas há referência apenas há encontros mensais como proposta de formação continuada docente.

A preocupação da SEDUC em capacitar estes profissionais possibilita tanto a progressão de carreira quanto a especialização, que muitos não têm a oportunidade de concluir. As capacitações disponibilizam temas como desenvolvimento de metodologias de ensino e tecnologias na formação continuada. A carga horária é de 4 horas mensais. (MARINGÁ, 2020, p. 26)

No PNE (MARINGÁ, 2020), por sua vez, as possibilidades de formação continuada são apresentadas em um aspecto mais amplo, envolvendo a equipe gestora. Por se tratar de uma pesquisa documental, não fica claro se os objetivos estão sendo efetivados.

17.5 oferecer cursos de capacitação a todos os profissionais de educação de acordo com a sua função para que haja melhoria da prática docente;

19.7 desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, visando a garantia na qualidade de ensino. (MARINGÁ, 2020, p. 32)

Tendo em vista que a coleta de dados se deu em meio ao estado pandêmico da Covid-19, apresenta-se as informações que foram encontradas no site, fazendo alusão as adaptações realizadas pela secretaria em relação a formação continuada de professores

Prestamos atendimento em pequenos grupos de Professores do Apoio em Sala de Aula, Salas de Recursos Multifuncionais e Apoio em Contra turno Escolar via watts pelas suas respectivas Assessoras, a fim de dar o acolhimento e orientações de acordo com as suas necessidades, encaminhando para outros serviços quando necessário. Foram realizadas formações para os Professores de Apoio, Salas de Recursos Multifuncionais e Apoio em Contra turno Escolar com orientações específicas sobre os encaminhamentos Pedagógicos nas atividades não presenciais considerando as especificidades dos alunos público-alvo. (MARINGÁ, 2020, p. 01).

Ao que se pode identificar, as formações continuaram ocorrendo, de maneira remota, buscando apoiar as equipes docentes em um momento de grandes mudanças e desafios. Para além da formação dos professores, toda a equipe recebeu formação continuada, visando apoiar alunos com dificuldades por meio da preparação de seus professores.

2.4. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL

Os dados coletados sobre o município de Cascavel foram extraídos da do endereço eletrônico: sway.office.com/KzThPyC4Fq4FPYTW. O acesso foi em 03 de dezembro de 2020, e buscou informações que constavam na página bem como documentos disponibilizados sobre formação continuada dos professores.

Localizou-se, assim como nas demais pesquisas nos sites das SMEs, o PME (CASCAVEL, 2020) que sem sua Meta XII versa sobre a Formação continuada para os profissionais da educação e do magistério. Aponta como objetivos

Art. 12. Assegurar a formação continuada aos profissionais do magistério e da educação respeitando a concepção teórica e metodológica do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, a partir da aprovação do PME-CVEL.

I- Garantir a formação continuada em consonância com o Currículo para Rede Pública de Ensino de Cascavel, para todos os profissionais do magistério e da educação da Rede de Ensino, de acordo com sua área de

atuação com carga horária anual não inferior a 40 horas durante o horário de trabalho, a ser realizada pela Secretaria Município de Educação, com aprovação do PME- CVEL;

II- Realizar seminários, simpósios, congressos, cursos e oficinas envolvendo os profissionais do magistério e da educação, durante jornada de trabalho [...]

VI- Promover a formação continuada com ampliação da carga horária de curso para os profissionais do magistério e da educação em estágio probatório, em consonância com o currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, a partir da aprovação do PME-CVEL [...]

XV- Promover a formação continuada para diretores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares, observando os princípios administrativo, pedagógico e financeiro da gestão democrática, com carga horária mínima de 60 horas anuais, a partir da aprovação do PME-CVEL. (CASCAVEL, 2020, p. 41)

Há uma relação nos objetivos entre a formação continuada docente e a concepção teórica e metodológica da secretaria, inclusive ao seu currículo, denotando a interface entre o aprender a ensinar conteúdo. As maneiras com que a formação ocorrerá são múltiplas, pensando em diferentes espaços e momentos, especificando que se darão em horário de trabalho. Há a especificação de carga horária mínima a ser desenvolvida tanto na formação continuada docente quanto das equipes gestoras e pedagógicas.

Acerca disso, com base nos dados coletados identificou-se que o público-alvo da formação continuada envolve todos os profissionais de educação da escola, incluindo monitores de biblioteca, instrutores de informática, secretários de escolas, monitores e agentes de apoio. Tal informação é relevante pelo entendimento da secretaria de educação que, indiferente da função dos profissionais, eles são relacionados ao processo educativo e trabalham coletivamente, necessitando de uma formação que envolva a todos.

Na página eletrônica constam todas as datas que estavam definidas para a Formação Continuada para o ano letivo de 2020 (ano de acesso aos dados). Com isso, se entende que a formação continuada tem um cronograma organizado, pautado em encontros agendados e momentos definidos para tal instância, faz a indagação se esses momentos já pré-estabelecido darão subsídios necessários para atender as demandas dos professores ao longo do ano letivo.

Compreende-se assim que momentos pré-determinados de formação continuada com um currículo definido pelas SMEs podem assumir uma visão de pragmatismo. Ao invés disso o que se preconiza pela Anfope é uma formação reflexiva que vise a análise sobre a prática.

Quanto aos temas das formações, não há informações específicas sobre os conteúdos e temáticas desenvolvidos. Fazem alusão ao currículo escolar e sua referência como estudos dos professores. No site ficam disponíveis textos e artigos sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, como material para acesso e formação continuada dos professores.

Não se encontrou nenhuma informação específica no site da SME quanto à BNCC, assim não se pode afirmar que a equipe docente recebeu formação sobre o tema.

No que diz respeito ao plano de carreira e valorização dos profissionais do magistério, a décima meta do PME de Cascavel nos traz

I – Garantir o cumprimento do Plano de cargos, carreira, remuneração e de valorização do magistério da educação básica da rede municipal de ensino de Cascavel, conforme legislação específica, assegurando a participação da categoria por meio do sindicato na reformulação e/ou atualização, a partir da aprovação do PME-CVEL. (CASCAVEL, 2020, p. 44).

Na citação extraída há alusão ao sindicato de professores, o que pode levar ao entendimento de organização da classe de professores no município em busca de seus direitos e gestão da carreira docente, em um possível processo de valorização docente.

De acordo com os dados levantados a gestão da formação continuada é feita pela própria SME. Encontrou-se a informação que a frequência é feita pelo registro de classe on-line. Entretanto, o site também aponta que há a meta do PNE (CASCAVEL, 2020) de implementar o Plano de cargos, Remuneração e de Valorização para os profissionais de educação. Assim sendo, as formações não integram um plano de carreira dos professores.

Dentro do cenário da pandemia, no ano de 2020, se identificou que a prefeitura

[...] disponibilizou uma Formação Continuada Online, apontando a necessidade de minimizar a aglomeração de pessoas, flexibilizando a participação do público interessado. Entretanto, é importante salientar que apesar das circunstâncias do isolamento social, a formação continuada necessita de uma construção pensada coletivamente para que atenda às necessidades reais dos professores. (CASCAVEL, 2020, p. 46)

Assim como na Prefeitura de Maringá, a percepção das dificuldades de desafios docentes e discentes ficou explicitada nas informações do site da SME de

Cascavel. A reflexão sobre a realidade do professor no contexto da formação continuada corrobora com o entendimento da Anfope e desta pesquisa, entretanto não se pode afirmar que o processo se deu, de fato.

2.5. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE LONDRINA

Os dados coletados acerca do município de Londrina foram extraídos do endereço eletrônico: <http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/educacao-infantil/101-ei-cad-orienta-gestao-escolar/file>. O acesso aconteceu em 03 de dezembro de 2020, e buscou informações que constavam na página, bem como documentos disponibilizados sobre formação continuada dos professores.

Com base nos dados coletados identificou-se que o público-alvo da formação continuada é destinada, “aos gestores(as) educacionais: gestores(as) e gestores(as) auxiliares das unidades escolares municipais e das filantrópicas conveniadas, supervisores(as), auxiliares de supervisão/coordenadores pedagógicos e servidores(as) atuantes na Secretaria Municipal de Educação”. O planejamento e a organização da Escola de Gestores Educacionais acontecem por meio de comissão designada pela SME.

A formação continuada também acontece em outros espaços coordenada pela equipe de apoio pedagógico e outros setores afins, da SME. Todo início do ano letivo, a SME encaminha um calendário de formação continuada que deverá ser divulgado e disponibilizado aos professores (as) da instituição.

Os documentos disponibilizados no site são orientações para a gestão escolar e o PNE (BRASIL, 2014). No site foi possível encontrar o calendário informando sobre a organização da formação continuada dos professores. A frequência da formação acontece, através de um formulário de controle da hora atividade efetuando os registros com responsabilidade e fidedignidade, encaminhando-o à SME, sempre que necessário. Sugere-se que se archive uma cópia do referido formulário na unidade escolar, para consultas futuras, se houver necessidade.

As informações encontradas deflagram orientações que são dadas pela SME aos professores, como por exemplo, o trecho a seguir que retrata o registro de frequência e a postura em caso de faltas dos professores

Situações imprevistas surgem e modificam o planejamento. Quando ocorrer alguma situação emergencial que impossibilite a participação na formação, é preciso que se relate o fato e entregue o documento que justifique a ausência à gerência responsável pela Escola de Gestores. Se o motivo for relacionado a problemas de saúde, é preciso enviar cópia do atestado médico. A justificativa é importante para que a coordenação compreenda os motivos da ausência. Em caso de três ausências sem justificativa, o gestor (a) / gestor (a) auxiliar receberá uma notificação que deverá ser assinada pelo Conselho Escolar da unidade e, em caso de reincidência, o documento também será enviado à secretária de educação. Em se tratando de supervisores (as) / coordenadores (as) pedagógicos (as), a chefia imediata deverá dar ciência ao documento, retornando à comissão da Escola de Gestores. (LONDRINA, 2020, p. 09).

Aparentemente, a formação continuada é demandada, obrigatória e o acompanhamento de frequência rigoroso. Tal rigurosidade pode levar ao questionamento da adesão dos professores e o interesse dos mesmos nos encontros, o que é presumível com base no detalhamento da postura a ser adotada em caso de falta.

De acordo com o site, o município de Londrina tem uma política de formação continuada “centrada nas necessidades pedagógicas e especificidades da função de cada profissional da unidade escolar”. (LONDRINA, 2020, p.10). Diante disso, levantou-se que todos os professores da rede municipal de ensino recebem formação ao longo do ano, dentro da unidade escolar por meio das práticas pedagógicas e formação em serviço. Identificou-se, igualmente, que a formação continuada acontece em outros espaços coordenados pela equipe de apoio pedagógico e outros setores afins, da SME.

A SME explicita que ao início de todo ano letivo encaminhará um calendário de formação continuada que deverá ser divulgado e disponibilizado aos professores da instituição, possivelmente pela equipe escolar.

Ainda sobre a obrigatoriedade e exigências da formação continuada, localizou-se o trecho a seguir, endereçado aos docentes no site da SME

É importante lembrar que os (as) professores (as) devem participar das formações propostas pela unidade escolar e pela Secretaria Municipal de Educação, e os conteúdos trabalhados nos referidos cursos de formação devem ser aplicados em sala de aula com os (as) alunos (as). Cabe à equipe gestora, em especial ao supervisor/coordenador pedagógico da instituição, motivar a participação dos (as) professores (as) nas formações, acompanhar o trabalho docente, observando a aplicabilidade em sala de aula e fazendo intervenções quando necessário. (LONDRINA, 2020, p. 11)

A SME de Londrina adota em alguns momentos a terminologia formação em serviço, compreendendo que

A formação em serviço se dá no próprio exercício da função, uma vez que ao estudar, planejar, executar, acompanhar, refletir e avaliar, o (a) professor (a) busca meios para melhorar sua prática educativa transformando, assim, o seu fazer pedagógico. Essa formação é permanente, e mediada pelas relações estabelecidas entre os profissionais que atuam na unidade escolar, uma vez que todos têm objetivos educacionais em comum, a saber: garantir a aprendizagem significativa de todos os (as) alunos (as). Por meio da hora atividade, o (a) professor (a) aprimora o seu fazer pedagógico, dá-se aí, também, a sua formação em serviço que lhe permite refletir sobre sua prática permanentemente. (LONDRINA, 2020, p. 16)

A hora atividade é apontada como um momento da formação continuada. Esta, por sua vez, é associada à melhoria da prática pedagógica, perpassando momentos de estudo, análise, reflexões que levam o professor a revisitar seus objetivos, seu planejamento e avaliação. O questionamento que se faz, assim como nas demais análises, é a operacionalização disso, entre o proposto no PME (LONDRINA, 2020) apresentado no site e a realidade escolar.

CAPÍTULO III

PONTOS E CONTRAPONTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA NOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

Analisar os pontos e contrapontos na formação continuada dos professores é de suma importância para entendermos a sua importância, visto que qualquer conteúdo explorado possui pontos positivos e negativos em suas raízes epistemológicas. Portanto, Bardin nos ilumina evidenciando como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam, a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p.48)

Nesse sentido, a análise foi estruturada por meio de categorias a priori buscando identificar informações disponibilizadas nos sites das prefeituras municipais. Para tanto enalteçemos os seguintes pontos:

Quadro 01: Formação Continuada de Professores

PONTOS E MUNICÍPIOS	CURITIBA	PONTA GROSSA	MARINGÁ	CASCADEL	LONDRINA
Público – alvo da formação continuada	Professores e equipe gestora.	Professores e equipe pedagógica.	Professores e equipe gestora.	Diretores, coordenadores pedagógicos, professores da educação infantil, monitores da biblioteca, instrutores de informática, secretários de educação, monitores e agentes.	Gestores educacionais, gestores de unidades escolares municipais e filantrópicas, coordenadores pedagógicos, servidores atuantes na secretaria municipal.

QUADRO 2: Formação Continuada de Professores

	CURITIBA	PONTA GROSSA	MARINGÁ	CASCADEL	LONDRINA
Por qual instância (público ou iniciativa privada) a formação é ofertada	Veredas Formativas.	Fundação Lemann.	CESMAC.	Não encontrado.	Acontece em espaços coordenados pela equipe de apoio pedagógico e outros setores afins, da secretaria municipal de educação.

QUADRO 3: Formação Continuada de Professores

	CURITIBA	PONTA GROSSA	MARINGÁ	CASCADEL	LONDRINA
Organização do calendário e a frequência da Formação Continuada	Os cursos formativos obedecem a uma arquitetura que congrega carga horária presencial, carga horária de aplicação nas unidades educacionais e participação nas salas google. São 32 horas distribuídas da seguinte maneira: 4 horas para a problematização e início da instrumentalização teórica; 8 horas para a	Realizado no mês de setembro durante o Congresso de Educação, abrangendo as práticas realizadas nas escolas municipais conforme inscrição.	Não localizado.	O calendário já está com as datas pré-definidas. A frequência é registrada através do registro online.	Utilizar formulário de controle da hora atividade efetuando os registros com responsabilidade e fidedignidade, encaminhando-o à Secretaria Municipal de Educação, sempre que necessário. Sugere-se que se archive uma cópia do referido formulário na unidade escolar, para consultas futuras, se houver necessidade. Situações

	<p>instrumentalização teórico-metodológica; 8 horas para a intervenção nas unidades escolares; 4 horas para a síntese do processo formativo e 8 horas distribuídas ao longo do processo para o uso da sala de aula virtual (Google – com uso das ferramentas Google Educação).</p>				<p>imprevistas surgem e modificam o planejamento. Quando ocorrer alguma situação emergencial que impossibilite a participação na formação, é preciso que se relate o fato e entregue o documento que justifique a ausência à gerência responsável pela Escola de Gestores. Se o motivo for relacionado a problemas de saúde, é preciso enviar cópia do atestado médico. A justificativa é importante para que a coordenação compreenda os motivos da ausência. Em caso de três ausências sem justificativa, o gestor(a) / gestor(a) auxiliar receberá uma notificação que deverá ser</p>
--	--	--	--	--	--

					assinada pelo Conselho Escolar da unidade e, em caso de reincidência, o documento também será enviado à secretária de educação. Em se tratando de supervisores(as) / coordenadores(as) pedagógicos(as), a chefia imediata deverá dar ciência ao documento, retornando à comissão da Escola de Gestores.
--	--	--	--	--	---

QUADRO 4: Formação Continuada de Professores

<p>Qual o itinerário formativo/temáticas. Quais foram as ações formativas específicas em função da COVID-19</p>	<p>A formação continuada específica, que demanda a escolha do profissional em participar da pós-graduação lato sensu e stricto sensu, bem como do programa de intercâmbio pedagógico internacional, com critérios para a participação.</p>	<p>A mantenedora e a instituição de ensino devem buscar amparo na experiência de seus professores em atividade escolar não presencial e/ou disponibilizar meios e recursos pedagógicos e tecnológicos para oportunizar a formação em serviço dos professores, com vistas à oferta desse tipo de atividade.</p>	<p>A SEDUC disponibilizará um tutorial com orientações sobre a produção de vídeos e áudios que PODERÃO ser encaminhados às famílias diariamente e/ou semanalmente, caso o(a) professor(a)/educador(a) opte pelo uso do aplicativo, mantendo assim, uma padronização na sua confecção.</p>	<p>A formação é online, por meio de vídeo aulas e textos. Com duração de 64 horas. Frente ao desafio coletivo de enfrentamento a Covid-19, está disponibilizando formação continuada online, minimizando a aglomeração de pessoas, flexibilizando a participação na formação e expandindo-as ao público interessado.</p>	<p>A FC acontece pela equipe de apoio pedagógica das TDICs, principalmente voltada para a área das tecnologias.</p>
---	--	--	---	--	---

QUADRO 5: Formação Continuada de Professores

Documentos disponibilizados pela SME no site	Veredas Formativas	Referências Curriculares	PME	PME	PNE
Adequação e alusão à BNCC EF	não localizado	não localizado	não localizado	não localizado	não localizado

QUADRO 6: Formação Continuada de Professores

Especificidades da Formação Continuada para avaliação	não localizado	Análise dos resultados verificados por meio do acompanhamento pedagógico e avaliações externas: a demanda de formação da equipe de gestão escolar e professores será oriunda desta análise, que também definirá o objeto de formação (necessidades curriculares e metodológicas).	Introduzir processo contínuo de auto avaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientam as dimensões a serem fortalecidas	não localizado	É importante lembrar que os(as) professores(as) devem participar das formações propostas pela unidade escolar e pela Secretaria Municipal de Educação, e os conteúdos trabalhados nos referidos cursos de formação devem ser aplicados em sala de aula com os(as) alunos(as). Cabe à equipe gestora, em especial ao supervisor/coordenador pedagógico da instituição, motivar a participação dos(as) professores(as) nas formações, acompanhar o trabalho docente, observando a aplicabilidade em sala de aula e fazendo intervenções quando necessário.
---	----------------	---	---	----------------	--

QUADRO 7: Formação Continuada de Professores

Observação sobre a fundamentação e pressupostos da Formação Continuada	não localizado	A formação acerca da fundamentação teórica do Currículo com base na Proposta da Rede Municipal de Ensino é a Pedagogia Histórico Crítica e Teoria Histórico Cultural com a participação dos profissionais selecionados, das supervisoras e profissionais do setor pedagógico da SEDUC;	O trabalho pedagógico voltado para esta perspectiva crítica, inovadora e emancipatória exige um profissional reflexivo que mobilize seu conhecimento acadêmico aos desafios da realidade		
--	----------------	--	--	--	--

QUADRO 8: Formação Continuada de Professores

Outros aspectos relevantes	Nesta direção, a SME assume o compromisso de internalizar os princípios da sustentabilidade dos 17 objetivos propostos pela Unesco e em suas 169 metas. O objetivo número 4 que contempla a educação prevê ações para uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Esse objetivo permeia as ações formativas, no entanto, cada vereda formativa proporciona a internalização de distintos objetivos em consonância com as temáticas que abordam.	A Política de Formação Continuada da SME contempla uma proposta de formação em serviço alicerçada na abordagem dialética numa perspectiva da Ecologia de Saberes onde os temas a serem abordados serão oriundos das necessidades apresentadas nos processos de ensino aprendizagem desenvolvidos no espaço escolar e das dificuldades encontradas pelas equipes gestoras e detectadas no processo de acompanhamento das instituições de ensino pelos (as) assessores (as) pedagógicos.		implementar o Plano de cargos, Remuneração e de Valorização para os profissionais de educação, assegurando discussão	Disponibiliza em seu site, artigos, textos, sobre temáticas, que consideram de importância para a formação do professor, a
----------------------------	--	--	--	--	--

É por meio desses pontos relevantes que a Formação Continuada de cada município foi investigada, visando aspectos importantes que contribuem para a compreensão de como as formações são oferecidas.

Nesse contexto, muitos programas e projetos voltados à formação continuada se concretizam com intuito de proporcionar aos professores cursos de atualização e renovação em suas respectivas áreas de atuação e, fica evidente a preocupação em atender as lacunas deixadas da formação inicial. Nesse sentido Gatti (1996, p.57) explica que a formação continuada

[...] ora se restringe o significado da expressão os 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 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, qualquer situação.

As práticas de formação continuada de professores se constituem em diferentes modelos, com diferentes concepções e com finalidades diversas sempre buscando atender dispositivos legais, objetivos educacionais em cada contexto social. Diante do exposto, a formação continuada por muitas vezes baseia-se ao não reconhecimento dos saberes construídos no decorrer de sua experiência docente, e sim, trazendo cursos de aperfeiçoamento para professores focando nas habilidades e técnicas, desconsiderando a realidade escolar, e as demandas. Entretanto, pensar a formação de professores implica então em reconhecer, como destaca Gatti (1996, p.88), que o professor

[...] é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua atuação profissional. [...]. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional.

Outro desafio, é superar os modelos postos no campo educacional que visam só obter lucro. Passamos por momentos de retrocessos diante das reformas com ênfase nas competências e, nas parcerias entre secretarias e convênios privados. O

público-alvo da formação continuada são os professores e a equipe gestora, centrado na qualidade e na eficiência. Para atender esse público a instância que oferta as formações são empresas privadas e parcerias com institutos, com a realização de cursos de atualização profissional, cursos de pós-graduação (lato sensu), leitura de artigos e revistas, pesquisas na internet, participação em grupos de estudos, congressos, seminários palestras e fóruns.

O calendário é organizado de acordo com as necessidades de cada município, em sua maioria já vem estabelecido desde o início do ano letivo. E a frequência da Formação Continuada é feita via preenchimento de formulários. O momento de formação em serviço das equipes de gestão escolar e professores, realizado nas unidades escolares é de acordo com o calendário escolar. O objetivo é criar um espaço de discussão e formação, para o fortalecimento da prática pedagógica docente. As reuniões, na sua maioria, são organizadas pela equipe de gestão escolar em parceria com os (as) assessores (as) pedagógicos (a) da SME e fazem parte de uma formação em Rede que se efetivará na escola, coletivamente, por meio de estudos e socialização de práticas pedagógicas.

As temáticas estão centradas nas necessidades pedagógicas e especificidades em função das unidades escolares em geral. Diante disso, todos os professores da rede municipal de ensino recebem formação ao longo do ano, dentro da unidade escolar por meio das práticas pedagógicas e formação em serviço. A formação continuada também acontece em outros espaços coordenados pela equipe de apoio pedagógico e outros setores afins, da SME.

As ações formativas específicas em função da Covid-19 foram observadas nas SMEs as seguintes ações: ofertar formação continuada na área da tecnologia disponibilizando recursos tecnológicos e pedagógicos, vídeos de orientação e tutoriais para o professor se adequar às aulas remotas.

Os documentos disponibilizados pela SME no site foram: o Plano Municipal de Educação (PME), o Plano Nacional de Educação e os Referenciais Curriculares do Município.

Em relação à adequação e alusão à BNCC EF, não foi encontrado em nenhum município essa relação direta, o que desperta a não preocupação em atender as exigências deste documento legal e que dá bases para o processo de ensino-aprendizagem e a formação discente. Entretanto, as propostas curriculares atendem aos preceitos da BNCC.

Em relação a fundamentação e pressupostos da Formação Continuada, apesar de não estar evidente nas propostas disponíveis nos sites das SME, percebemos uma visão pragmática e técnica, pois é explícito a motivação para a participação dos professores nas formações, o acompanhamento do trabalho docente, observando a aplicabilidade de técnicas em sala de aula e fazendo intervenções quando necessário. Também percebemos a importância que os resultados do acompanhamento pedagógico e das avaliações externas tem no trabalho da SME. Há uma grande demanda de formação da equipe de gestão escolar e professores voltada para esse fim.

Em relação à formação continuada por órgãos externos (fundações), só foi encontrada respostas em dois municípios, aos quais fazem parcerias a fim de proporcionarem, segundo o site do município, qualidade no processo formativo dos professores.

Em um aspecto geral, é perceptível a maneira que as SMEs dos municípios pesquisados conduzem as formações, cada uma com suas características próprias, com o intuito de auxiliar, de uma certa maneira, na profissionalização dos professores.

3.2. DESAFIOS

A formação de professores, seja inicial ou continuada, é um importante tema de pesquisa que visa criar condições para que as escolas desempenhem efetivamente suas funções de formar cidadãos e participem ativamente na construção de uma sociedade justa e digna. Um dos principais desafios que os pesquisadores da educação enfrentam hoje é a falta de diálogo e a insatisfação que prevalece entre os professores atuantes do Ensino Fundamental e Médio, e os profissionais responsáveis pelo planejamento.

Para uma formação sólida e consistente, é de suma importância que o diálogo se torne evidente no âmbito escolar, visto que a reflexão coletiva é essencial para pensar as necessidades e dificuldades da instituição.

A ausência de cursos gratuitos, influencia a formação continuada do setor e se torna um desafio. Os professores devem estar dispostos a aprender o tempo todo, buscando novas ferramentas de ensino, novas perspectivas e concepções a fim de ter uma formação capaz de estruturar pressupostos teóricos práticos condizentes com

a realidade de sala de aula, contribuindo para o processo educacional e para enfrentar os desafios atuais.

Nesse viés, por meio da análise realizada, é perceptível que o ensino e a pesquisa devem andar de mãos dadas e, mais do que nunca, precisamos nos basear em evidências, dados e análises consistentes. Sendo assim, a pesquisa é importante no processo de formação continuada a fim de superar os modelos postos de formação continuada, baseados em concepções que almejam o alcance de metas específicas e quantitativas. A formação deve adentrar a fim de tornar o professor protagonista do processo de formação em uma perspectiva emancipatória proporcionando seu crescimento humano.

Outro desafio na formação continuada é tratar de temas que se relacionem com a realidade escolar, pois existe uma dicotomia entre as concepções e práticas advindas de cada SME. Em relação às parcerias da SME com empresas privadas, é proporcionada uma formação que não advém das realidades das escolas, pois ela é pensada fora do contexto escolar, tendo finalidades específicas e ações que objetivam a produção de conhecimento específico na área educacional. Muitos programas têm sido ofertados a fim de que ocorra uma capacitação, aperfeiçoamento e atualização, objetivando atender somente dispositivos legais.

Da mesma forma, também temos como desafio o atendimento a carga horária dos professores, verificando-se que algumas cidades proporcionam uma semana pedagógica de acordo com o calendário escolar vigente, tem como público-alvo todos os profissionais que atuam na escola. O período de formação continuada busca atender a dispositivos legais, porém, é necessário que essa capacitação seja de acordo com as demandas do professor e da escola, a fim de que haja uma relação significativa no aprendizado.

Em suma, os desafios se apresentam de inúmeras maneiras, fazendo-nos refletir acerca de todos eles. A indisponibilidade de informações dificultou a problematização e o conhecimento sobre como a Formação Continuada é ofertada.

3.3. DIVERGÊNCIAS

Diante da análise, é possível observar determinadas divergências nas formações ofertadas por cada SME. Logo, cada uma tem maneiras diferentes de conduzir as capacitações, mas, em todas, vê-se um caráter e uma concepção técnica

de formação, cumprindo o que está em lei e deixando de lado as reais necessidades e especificidades de cada escola. Portanto é fundamental

Pensar programas de formação continuada que estabelecem, como contrapartida dos municípios e dos estados, a criação de espaços de formação dos profissionais da educação dotados de bibliotecas, equipamentos de informática, permitindo a socialização das experiências docentes e sua auto-organização em grupos de estudos, parece ser um caminho promissor para a profissionalização dos professores (ANFOPE, 2000, p. 09)

Nesse viés, a ANFOPE defende em seus documentos a articulação entre formação inicial e a formação continuada, pois o docente tem a necessidade de ampliar seus conhecimentos. Para que isso ocorra é importante o trabalho em conjunto entre as SMEs e as parcerias contratadas. A formação tem papel de aprofundar e manter o conhecimento.

Contudo, precisamos analisar se somente o calendário estipulado no início do ano letivo é suficiente para suprir as necessidades dos professores, e como essas horas são aproveitadas de forma consistente para a formação de professores. Para a formação continuada é preciso considerar vários outros aspectos e não somente a carga horária. Assim, uma das divergências encontradas é a organização do calendário, caracterizando-se pela oferta em dias ou meses específicos e em datas de congressos.

As instâncias que ofertam as formações também divergem entre uma secretaria e outra, com instituições privadas e parcerias que são feitas. Os pontos divergentes também se focam nos documentos disponibilizados para as formações, sua frequência e no modo como as formações externas acontecem.

Para muitos dos aspectos relevantes da pesquisa, não houve dados disponíveis, deixando lacunas para se compreender, tais como: ações formativas específicas em função da COVID (não encontrada em um município); formação externa (não encontrada em três municípios); fundamentação e pressupostos da Formação Continuada (encontrada em apenas dois municípios). Também faltam dados sobre as formações para a avaliação, sobre sua adequação à BNCC e as temáticas.

Os dados mostram que elementos fundamentais sobre a Formação Continuada não são contemplados, ou até mesmo, não são pensados pelas SME. Os itens que faltam informações são essenciais para uma compreensão crítica e

aprofundada das profissionalizações, necessitando de uma busca direta com as secretarias. Mesmo com os dados faltantes, realizou-se uma pesquisa em que foi possível identificar a essência principal das formações oferecidas, percebendo-se o caráter técnico das capacitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nos aproximamos das discussões sobre a formação de professores que atualmente vem sendo amplamente discutida entre uma variedade de profissionais, especialmente aqueles da área da Pedagogia. Como a formação continuada é parte muito importante para todos os profissionais, não importa onde trabalhem, nos detemos com maior cuidado neste tema.

Pesquisar e pensar um tema relevante se faz necessário diante do cenário atual, visto que a Formação Continuada ofertada pelos municípios se difere das condições emergentes dos educadores e da instituição escolar. Desse modo, é de suma importância compreendermos os caminhos que se seguem para a capacitação dos profissionais da educação, quais mecanismos são utilizados para que os

obstáculos que o professor enfrenta em sala de aula sejam superados. Diante do cenário da formação continuada vemos um retrocesso, evidenciando o desenvolvimento de práticas que não contribuem para um professor crítico, reflexivo.

No que diz respeito aos resultados obtidos com a análise dos documentos, notamos que alguns entendem a formação continuada como uma formação contínua, ou seja, o que acontece ao longo da vida. Logo, a importância da formação continuada é atualizar os profissionais com a realidade ao seu redor, visto que a relação da teoria com a prática é parte integrante da atuação do professor para que o conhecimento possa ser melhor utilizado dentro e fora da sala de aula.

É importante ressaltar que a formação continuada deve proporcionar aos professores o exercício da reflexão crítica sobre sua prática e os levar a compreender o conteúdo de seu trabalho e as consequências de enfrentar mudanças na direção da superação de uma prática pragmática e técnica.

Nesse viés, esse trabalho buscou dar uma ênfase maior na Formação Continuada no Paraná, focando nos cinco municípios mais populosos do estado. Na pesquisa ficou evidente a maneira autoritária em que os conteúdos são impostos pelas SMEs, deixando de lado o protagonismo do professor e as reais necessidades dos profissionais.

Segundo Nóvoa (1992), a formação do professor se constrói pela reflexão crítica sobre sua própria prática, na busca pela construção da sua identidade pessoal e profissional, fortalecida pela criação de redes coletivas de trabalho, onde experiências e saberes são partilhados de forma mútua. A formação passa pela experimentação, inovação, ensaio de novas formas de trabalho pedagógico, reflexão crítica sobre a sua utilização e investigação articulada diretamente com a prática educativa, onde o professor assume o papel de protagonista da profissão docente.

Para tanto, percebemos o caráter de importância de uma formação coerente e significativa, sendo ofertada a fim de que as necessidades sejam supridas, levando em conta a contextualização da sociedade e as políticas públicas quando construimos a análise dos dados.

REFERÊNCIAS

ANFOPE, **VIII Encontro Nacional da ANFOPE**, 1996. Disponível em: <http://www.Anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

ANFOPE. **Cartas e manifestos**. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991> . Acesso em: 28 mar. 2021.

ANFOPE. **A ANFOPE E OS DESAFIOS DE UM SISTEMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**. disponível em: <https://www.Anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/14%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2008.pdf> acessado em :18 de fevereiro de 2022

ANFOPE. **Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo** disponível em: <https://www.Anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2002.pdf> acessado em:18 de fevereiro de 2022

ANFOPE, 2018 **“POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: (Contra) Reformas e Resistências**. Disponível em: [http://www.Anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX- Encontro-2018.pdf](http://www.Anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf). Acessado em: 26 de setembro de 2021

ARAÚJO, D.S.; BRZEZINSKI, I. SÁ, H. G. de M. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v.29, p.1-26, jan/dez, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. p. 229.

BRASIL. Lei nº9.394, 20/12/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. In: BRZEZINSKI, I. (Org). LDB interpretada: diversos olhares da educação se entrecruzam. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 246-266.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 28 mar. 2021

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CES nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **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)**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 fev. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951> . Acesso em: 06 de dezembro de 2020.

BRASIL. MEC. CNE. **Conselho Pleno. Parecer CNE/CES nº 22, de 07 de novembro de 2019.** Diário Oficial da União, Brasília, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman & view=download alias=133091-pcp022-19-3 categoria. 06 de dezembro-2019-pdf & Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3_categoria.06_de_dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 Abril 2020.

BRASIL. MEC. CNE. **Conselho Pleno. Resolução CNE/CES nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman view=download alias=79631-rcp 002-17 .dezembro-2017-pdf & Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17_dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 maio 2019.

BRASIL. MEC. CNE. **Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015 pdf/file](http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file). Acesso em: 29 de maio de 2019

BRASIL. MEC. CNE. **Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007.** Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Diário Oficial da União, Brasília, 19 jun. 2007. Seção 1. P. 6. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002 _07. pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf). Acesso em: 29 de maio de 2019

BRASIL. MEC. CNE. **Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 31. Seção 1, p. 31. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_ 02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 12 maio 2002.

BRASIL. MEC. CNE. **Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002b. Seção 1. P. 9. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/ cne/arquivos/pdf/ CP022002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf). Acesso em: 12 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Conselho Pleno Resolução Nº 2, de 1 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, 01/07/2015. Disponível em :
<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015pdf/file>. Acesso em: 02 de novembro de 2021.

BRZEZINSKI. I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação Social**, Campinas, v.29, n.105, p.1139-1166, set/dez, 2008.

BRZEZINSKI. I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas: Papyrus, 2012.

BRZEZINSKI. I. **Profissão Professor: Identidade Profissionalização Docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRZEZINSKI. I. **Formação de profissionais do magistério na LDB/1996: a disputa entre projetos antagônicos**. In BRZEZINSKI, Iria (org). LDB/1996 Vinte anos depois: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, p.95-130 2018.

BRZEZINSKI. I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, I. Políticas Públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v.29, p. 1-26, jan/dez.2020.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. Diretrizes curriculares para a formação de professores: a práxis freiriana em perspectiva. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-19, 2021.

CANDAU. V. Disponível em: **REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA E QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**. Acessado em 19 de fevereiro de 2022.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (org.) **Direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

CONARCFE **Documento Final**: IV Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Belo Horizonte, 1989.

CURY, C. R. J. et al. **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245-262, jun. 2002.

DOURADO, L.F. **Políticas de formação continuada dos profissionais da educação: ações institucionais**. Disponível em <https://www.seminariosregionaisnape.net.br/BibliotecaVirtual/1-Cadernos/6Caderno.pdf> >. Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

DOURADO, L.F. **Formação continuada e diferenças: um diálogo em construção**. Disponível em: <https://www.2019.sbece.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YTToyOntzOjY6lnBhcmFtcyl7czozNDoiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUIFVSVZPIjtzOjM6ljk1NSI7fSI7czoxOiJoljtzOjMyOilyNTg0OTRiODIxYmRIYmIxYTJkYTUxNTA1ZjRkNWU3Nil7fQ%3D%3D>
Acessado em: 22 de fevereiro de 2022.

FÁVERO, O. (org.) **A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**.ed.25, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A. Compromisso com a Formação Continuada. “**Éticos e Sociais**”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AsTuCaS_BMI. Acesso em 15 de junho de 2021.

GIMENEZ, T. **Histórias pessoais o processo de formação continuada**. São Paulo, Pontes Editores e ALAB.v.6, 2005.

HONORIO, M. G. **As novas diretrizes curriculares nacionais de 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, 2017.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** Ed.4. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, M. Interdisciplinaridade: **concepções de professores da área ciências da natureza em formação em serviço**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/k4tGvBc6G83p7qDJ9tcP4LL/?format=pdf&lang=pt> >. Acessado em: 14 de fevereiro de 2022

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL,1999.

NASCIMENTO, M. **A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática**. In: CANDAU, V. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, Vozes, 2000.

NÓVOA, A. (org) **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; LIMA, L. M. **Estágio e Docência**. 2 ed. São Paulo; Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROLDÃO, M. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação**. PUC – Campinas, v..22 n.2 maio- agos, 2017, p.191-202.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba; Inter Saberes, 2012.

SANTOS, J. D. A. Aspectos relevantes das políticas públicas de formação de professores: **Considerações dos gestores educacionais da cidade de Goiânia**. 2017. 253 f. Tese (Doutorado) - PPGQ UFG, Goiânia, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação). Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5084/res02_31.pdf>. Acessado em:18 de junho de 2021.

SILVA SACCOMANI, Maria Cláudia; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 233-242, 2015.

SILVA, A. O.; TORTELLA, J. C. B.A formação continuada de professores: possibilidade real de mudança ou sintoma de intensificação? **Comunicações**, Piracicaba: v.23, n.1, p.23-40, jan-abr,2013.

TOZETTO, S. S. **Docência e a formação continuada**. Formação de professores; contextos, sentidos e práticas. *In*: Educere: Curitiba; v.13, p.24537-24549, 2017.

VAZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.