

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

MARIANA SANTANA FACINA

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ, 2011-  
2015: LIMITES E POSSIBILIDADES

MARINGÁ

2016

MARIANA SANTANA FACINA

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ,  
2011-2015: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Monografia apresentada à  
Universidade Estadual de Maringá  
como requisito parcial para obtenção  
do Título de Pedagogo, sob a  
orientação da Professora Doutora  
Eliana Cláudia Navarro Koepsel

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Drª Eliana Cláudia Navarro Koepsel  
Universidade Estadual de Maringá  
Orientadora

---

Profª Drª Ângela Mara de Passos Lara  
Universidade Estadual de Maringá

---

Profª Drª Heloisa Irie Saito  
Universidade Estadual de Maringá

Dedico este trabalho aos meus avós. Ao vô, pela “luz no fim do túnel” enviada lá do céu, e a vó, pelo grande exemplo de mulher que é para mim.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela vida, e por me dar sabedoria e forças para realizar este trabalho.

A minha família, pela paciência e compreensão em todos esses dias, e por me apoiarem nesta longa e corrida jornada. À mãe, pelo café na madrugada, e por sempre ter uma palavra de amor. À “tata”, pela ajuda nas ideias, na escrita e finalização deste. Em especial, ao professor Natal, pela grande ajuda na pesquisa de campo, e ao “cunha” pela paciência em me ensinar a trabalhar com gráficos.

À meu namorado e amigos, por confiarem em mim, e me ajudarem sempre com palavras e ações e muito incentivo. Vocês são a alegria do meu coração. Em especial, à Lídia, que passou madrugadas junto comigo, para a realização da pesquisa de campo. Sem você, metade desse trabalho não seria possível. Obrigada pra sempre.

Ao projeto PIBID, por oportunizar minhas vivências na escola. Foi a partir delas que dei início a esta pesquisa.

Às pedagogas do PIBID, em especial à Vanize, por toda ajuda que me ofereceu. Você é o grande motivo desta pesquisa, e eu não teria conseguido se você não tivesse me oportunizado vivenciar sua prática e suas preocupações.

À professora Eliana, por aceitar me orientar no fim do ano, mediante uma mudança drástica de tema, por toda paciência, todas as dicas, orientações e direcionamentos. Obrigada por ser a mãezona no PIBID, e por me acolher tão bem. Aprendi muito com você.

Sem vocês, este trabalho seria impossível. Muito obrigada.

## RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar a política de formação continuada destinada aos docentes do ensino público estadual do Paraná (2011-2015) e a sua implementação na escola. Sem perder de vista o contexto econômico, social e político em que as políticas educacionais são definidas, analisa a política de formação continuada instituída no governo Beto Richa (2011-2014) e início da segunda gestão (2015). Para dar conta do proposto, revisita as políticas de formação continuada dos governos Lerner (1995-2002) e Requião (2003-2011) e discorre sobre as principais medidas educacionais adotadas nestes governos. Posteriormente, compreende as políticas de formação continuada adotadas no atual governo Beto Richa e abrange as opiniões, concepções e expectativas dos professores e pedagogos em relação a formação continuada que é oferecida pelo Estado e efetivada nas escolas da rede. A pesquisa se realizou mediante as vivências realizadas no Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar e com a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/ Pedagogia - Foco Gestão Escolar, que permitiram o acompanhamento das atividades de formação continuada realizadas nas escolas. O estudo se utiliza de levantamento bibliográfico, documental e dados de entrevista semi-estruturada com professores e pedagogos. Entendemos que a pesquisa documental possibilita a consulta de diferentes arquivos públicos e privados, a pesquisa bibliográfica permite a compreensão mais ampla do objeto em questão, com a contribuição dos pesquisadores da área, e a pesquisa de campo permite a expressão das opiniões, concepções e expectativas dos profissionais diretamente envolvidos na formação continuada que se efetiva nas escolas da rede estadual. A análise do objeto se faz com o aporte teórico de autores como Gatti (2008), Mello (2013), Guidi e Shimazaki (2013) e Nadal (2007). Complementa com análise do aporte legal, os documentos como a LDB nº 9394/96, o Plano Estadual de Educação- PEE 2005 e 2014, o Plano Nacional de Educação- PNE, a portaria Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 e a Portaria MEC nº 1.403/2003.

**Palavras-chave:** Educação pública. Políticas Públicas. Formação Continuada.

## **ABSTRACT**

This study intends to analyze the continuing education policies of the professors of the Paraná state public education system (2011-2015) and the implementation of said policies. Keeping in mind the economic, social and political context in which the educational policies are defined, the study analyzes the continuing policies established during Beto Richa's prior government term (2011-2014) and in the beginning of his second term (2015). To achieve its purpose, the study also revisits the policies implemented during Lerner's (1995-2002) and Requião's (2003-2011) government and discusses the main education measures adopted during those terms. Furthermore, the study examines the continuing education policies adopted by the current Beto Richa government, and covers the opinions, conceptions and expectations of the professors and pedagogues in relation to the continuing education which is offered by the State and that is in effect in the school system. The study utilizes bibliographic and documental research along with data collection from semi-structured interviews with professors and pedagogues. It is understood that the documental research permits access to different public and private archives, the bibliographic research allows a broader comprehension of the subject matter along with the contribution of the researchers of the area and the field research allows the expression of opinions, conceptions and expectations of the professionals directly involved in continuing education that is effective in the State school system. The analysis of these issues is made with a theoretical contribution from authors like Gatti (2008), Mello (2013), Guidi and Shimazaki (2013) and Nadal (2007). The study is complemented by legal documents including the LDB 9394/96, the State Plan of Education- PEE 2005 and 2014, the National Plan of Education- PNE, the Ordinance Resolution CNE / CP No. 1, from February 18, 2002 and the MEC Ordinance 1.403/2003.

**Keywords:** Public Education. Public Policies. Continuing Education.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> Dificuldades que os professores relataram encontrar na atividade docente .....	32
<b>QUADRO 2:</b> Memórias <b>positivas</b> relacionadas a formação continuada oferecida a rede pública de ensino .....	34
<b>QUADRO 3:</b> Memórias <b>negativas</b> relacionadas a formação continuada oferecida a rede pública de ensino .....	35
<b>QUADRO 4:</b> Percepção sobre como são definidas e organizadas as atividades de formação oferecidas aos professores pelas escolas .....	36
<b>QUADRO 5:</b> Como os professores conceituam formação continuada .....	37
<b>QUADRO 6:</b> Memórias <b>positivas</b> relatadas pelas pedagogas sobre a formação continuada oferecida aos professores da rede pública de ensino .....	39
<b>QUADRO 7:</b> Memórias <b>negativas</b> relatadas pelas pedagogas sobre a formação continuada oferecida aos professores da rede pública de ensino .....	40
<b>QUADRO 8:</b> Percepções das pedagogas quanto à receptividade dos professores em relação as formações que acontecem nas escolas .....	41

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE OS GOVERNOS JAIME LERNER (1995-2002) E ROBERTO REQUIÃO (2003-2010).....</b>	<b>12</b>
<b>3. FORMAÇÃO CONTINUADA NO GOVERNO BETO RICHA: AVANÇOS OU RETROCESSOS? .....</b>	<b>19</b>
<b>4. APORTE LEGAL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA.....</b>	<b>22</b>
<b>5. PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA .....</b>	<b>31</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>46</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>49</b>
<b>APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>49</b>
<b>APÊNDICE 2 – Roteiro para questões dos professores .....</b>	<b>51</b>
<b>APÊNDICE 3 – Roteiro para questões das pedagogas .....</b>	<b>53</b>



## INTRODUÇÃO

A vivência escolar proporcionada no Curso de Graduação em Pedagogia, mais especificamente, com o Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar e com a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/ Pedagogia - Foco Gestão Escolar, permitiram o acompanhamento das atividades de formação continuada realizadas nas escolas voltadas para o trabalho com os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Isso foi possível porque o estágio possibilitou a inserção na instituição com o objetivo de compreender como se dá a relação da gestão da escola (âmbito micro) com a gestão educacional (âmbito macro). Pudemos presenciar desde o processo de preparação pelos pedagogos da Formação em Ação até a realização dessa formação, que é conduzida pelos pedagogos nas escolas. Na referida formação os temas foram previamente definidos pela Secretaria de Estado da Educação/ SEED e vieram prontos sob a forma de cadernos. Observamos descontentamentos em relação à formação continuada exercida, assim como, também constatamos necessidades de formação.

Com a experiência do Pibid, um programa de incentivo à docência, observamos que este ao atuar na formação inicial em parceria escola-universidade, nos quatro anos de vigência do programa, no qual se firma compromissos mútuos entre as instituições envolvidas, presenciamos para além da formação inicial dos licenciados em Pedagogia, uma contribuição com a formação dos supervisores bolsistas, como, também, dos demais professores, equipe pedagógica e comunidade escolar.

Tais vivências levaram-nos ao interesse em analisar a formação pela qual os professores são submetidos, buscando entender a política de formação continuada instituída pelo governo Beto Richa, compreendendo os limites e as possibilidades da formação instituída nas escolas no âmbito da política de formação que o governo instituiu.

Foi no contexto de reformas educacionais implementadas nos anos 1990 que se incorporou a necessidade de estabelecer uma política de formação aos

professores, um conjunto de leis passou a definir a educação pública brasileira e, mais especificamente, como deveria ser a formação inicial e continuada dos professores. Entre as novas normativas estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10172/2001, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Portaria MEC nº 1.403/2003 que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

O Artigo 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, estabeleceu que os institutos superiores de educação deveriam manter programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. O Artigo 67 ao estabelecer que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, definiu, entre outras coisas, que deve ser assegurado “o aperfeiçoamento profissional continuado” (BRASIL, 1996).

A legislação impulsionou a expansão da oferta de programas e cursos de formação continuada. Várias foram as iniciativas para a formação continuada dos professores da rede pública do Paraná, algumas ações de iniciativa do governo federal e outras do governo estadual. Neste contexto, a melhoria da qualidade de ensino e a valorização do magistério passaram a estar associadas às metas de melhoria e/ou expansão da oferta de formação profissional inicial; condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada (BRASIL, 2001).

A respeito da importância que lhe é atribuída ao menos nos documentos e discursos a partir da década de 1990, perguntamo-nos sobre a política de formação continuada instituída no Governo Beto Richa (2011-2014) e início da segunda gestão 2015 e em especial, como tem sido implementada nas escolas.

A pesquisa objetiva analisar a política de formação continuada proposta aos docentes do ensino público estadual do Paraná (2011-2015) e a sua implementação na escola, tendo em vista seu contexto econômico, social e político e analisa a política de formação continuada instituída no governo Beto Richa (2011-2014) e início da segunda gestão (2015).

Para dar conta do proposto, este texto além desta introdução se constitui de cinco seções e considerações finais. Na segunda seção revisita as políticas de formação continuada dos governos Lerner (1995-2002) e Requião (2003-2011) e discorre sobre as principais medidas educacionais adotadas nestes governos. A terceira seção é dedicada a compreensão das políticas de formação continuada adotadas no atual governo Beto Richa. A quarta seção expõe a investigação do aporte legal para a formação continuada e a quinta seção expõe as opiniões, concepções e expectativas dos professores e pedagogos em relação a formação continuada que é oferecida pelo Estado e efetivada nas escolas da rede.

O estudo se utiliza de levantamento bibliográfico, documental e dados de entrevista semi-estruturada com professores e pedagogos. Entendemos que a pesquisa documental possibilita a consulta de diferentes arquivos públicos e privados, a pesquisa bibliográfica permite a compreensão mais ampla do objeto em questão, com a contribuição dos pesquisadores da área e a pesquisa de campo permite a expressão das opiniões, concepções e expectativas dos profissionais diretamente envolvidos na formação continuada que se efetiva nas escolas da rede estadual. A análise do objeto se faz com o aporte teórico de autores como Gatti (2008), Mello (2013), Guidi e Shimazaki (2013) e Nadal (2007). Complementa com análise do aporte legal, os documentos como a LDB nº 9394/96, o Plano Estadual de Educação- PEE 2005 e 2014, o Plano Nacional de Educação- PNE, a portaria Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 e a Portaria MEC nº 1.403/2003.

## **2. Políticas de formação continuada: aproximações e distanciamentos entre os Governos Jaime Lerner (1995-2002) e Roberto Requião (2003-2010).**

No Paraná a partir dos anos 1990 os governos estaduais definiram sua política de formação continuada. No governo Jaime Lerner<sup>1</sup> (1995-2002) foi instituída a Universidade do Professor, um Centro de Capacitação em Faxinal do Céu, criado em 1996. Nadal (2007) apresenta críticas às políticas educacionais para formação continuada implementadas neste governo, e aponta:

O financiamento de programas educacionais com verbas do Banco Mundial, a terceirização da educação via ausência de concursos públicos para professores e servidores, a intensificação da busca pela elevação dos índices de aprovação e conclusão escola com foco estatístico, a extinção de modalidades profissionalizantes em nível médio, a adoção de educação aberta e a distância para formação de professores em nível superior e o estabelecimento de um centro para formação continuada (a “Universidade do Professor”) foram algumas das políticas educacionais desenvolvidas na gestão Lerner (1995-1998; 1999-2002) fortemente combatidas pelo do governo Requião (NADAL, 2007, p.4).

No governo Requião<sup>2</sup> (2003-2011) se estabeleceu o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE que instaurou uma nova política de Formação Continuada. Vale ressaltar que foi neste governo a consolidação do PEE/ Plano Estadual de Educação, que definiu que “[...] a formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação não pode ser tratada de forma isolada” e que “[...] é necessário compreendê-la no conjunto das relações sociais e nos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade” (PARANÁ, 2005). Sobre isso, Nadal (2007) comenta:

---

<sup>1</sup> Jaime Lerner nasceu em Curitiba em 1937, arquiteto, foi eleito governador do Estado do Paraná em 1994, pelo PDT – Partido Democrático Trabalhista, e reeleito em 1998, pelo PFL – Partido da Frente Liberal.

<sup>2</sup> Roberto Requião de Mello e Silva nasceu em Curitiba no ano de 1941. Formado em direito e em jornalismo, foi eleito Governador do Estado do Paraná 1991-95, 2003-2007 e reeleito em 2007 pelo PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

Quando contemplada nas ações do PEE, a formação contínua dos professores é projetada por meio de cursos de pós graduação (lato e stricto sensu), participação em eventos de intercâmbio profissional da área, vinculada à IES públicas paranaenses e no coletivo escolar (NADAL, 2007, p.6).

É sobre a política de formação continuada desses dois governos que esta seção é dedicada. Foi na década de 1990 que se consolidaram as políticas educacionais do Governo Jaime Lerner (1995-2002), governo esse, segundo Sapelli (2003, p.2) caracterizado pela “redefinição do papel do Estado, da função social da escola e pelo acirramento da defesa do interesse do capital”. De acordo com Sapelli (2003), neste governo foram influenciadas novas perspectivas de gestão, centradas na diminuição do Estado nas intervenções públicas educativas. Nesse contexto de reformas educacionais implementadas nos anos 1990 incorporou-se a necessidade de estabelecer uma política de formação aos professores, e assim um conjunto de leis passaram a definir a educação pública brasileira e, mais especificamente, como deveria ser a formação inicial e continuada dos professores. Rodrigues (2002) caracteriza esse período afirmando:

os anos 90, apresentam enfoque central na formação contínua do professor a fim de atender e assegurar as condições de sucesso da Reforma do Sistema Educativo bem como também assegurar benefícios e a concretização do Estatuto da Carreira Docente. (RODRIGUES, 2002, p.15)

Sapelli (2003) destaca o papel destinado aos consultores neste governo, os quais eram responsáveis por estabelecer novo direcionamento para a educação e ressalta que “esse processo caracteriza bem as bases neotecnicistas no qual o planejamento se separa da execução” (SAPELLI, 2003, p.2). Sobre isso, ainda salienta:

Ao se contratar consultores, também se adotou para a gestão do sistema educacional, os princípios das ciências administrativas e o estímulo à competição. Tal transferência resultou numa situação caótica, uma vez que há diferenças bastante acentuadas entre a Escola e a empresa, principalmente quanto aos objetivos (SAPELLI, 2003, p.2).

Percebemos assim, que o modelo de gestão adotado buscava a minimização do papel do Estado, com vistas à prioridade mercadológica. Esse é um dos objetivos do capitalismo, como aponta Libâneo, Oliveira e Toschi (2006):

[...] educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, à ampliação do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição em um mercado concorrencial que se pretende livre e globalizado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p.110).

Mello (2013) também aponta que as políticas adotadas no governo Lerner frisavam a redefinição do papel do Estado, no qual este tornava-se mínimo para a educação, do nível Básico ao nível Superior. Este autor afirma que o lema do governo em questão era “excelência na educação” (MELLO, 2013, p.105) e observa que “a escola da qualidade total se fundamentava na união com a comunidade, definindo o currículo e o modo de organização da escola [...] ajudando-a a atender aos interesses dos [...] “clientes”” (MELLO, 2013, p.105). Essas ideias vão ao encontro das defendidas por Sapelli (2003) quando expõe que, sob essa nova forma de gerenciamento da educação, as escolas com “problemas” eram aquelas mal administradas, do ponto de vista do mercado.

Sapelli (2003) discute a precarização<sup>3</sup> do ensino público no governo Lerner e assinala que o processo de formação de professores também foi levado a essa precarização. Além disso, a autora tece algumas discussões que nos levam a reflexões pertinentes sobre esse tema. São elas:

[...] que saberes são necessários para os profissionais da Educação? Que projeto de sociedade e que paradigmas dão sustentação ao projeto de formação de professores proposto pelo governo Lerner? Há diferenças no entendimento do que ora se expressa como treinamento? Há realmente uma intenção de “aperfeiçoamento” na formação dos profissionais

---

<sup>3</sup> As reformas educacionais implantadas nos anos 1990, em especial amparadas no modelo com características empresariais, convergentes com as demandas do grande capital e alinhadas com as reformas neoliberais, tiveram como consequências diminuição da qualidade do ensino público estadual, a desvalorização docente, aprovação automática de alunos, superlotação de salas de aula entre outras (BERNARDES, 2012).

da educação? Se há, com que propósitos? O processo de formação continuada objetiva a escola unitária ou reforça o dualismo estrutural? (SAPELLI, 2003, p.8).

Em relação ao que o governo Jaime Lerner (1995-2002) propôs em termos de formação, foi sua ação principal a conhecida Universidade do Professor, um Centro de Capacitação em Faxinal do Céu, criado em 1996. Neste centro “muitos professores do Estado foram reciclados, tiveram contato com cultura, [...] conhecimento [...] e consequentes discussões” (MELLO, 2013, p.101). A capacitação de professores e funcionários, segundo este autor, foi uma das ações prioritárias do governo, para que a escola fosse administrada de uma forma mais eficaz, uma vez que a mudança na gestão era o foco do trabalho, como já discutimos, baseados nas ideias de Sapelli (2003). Essa Universidade visava “fazer com que a realidade das escolas do Paraná encontrasse um novo caminho para o “ensinar”” (MELLO, 2013, p.101). Além disso, o autor pontua que “essa metodologia e as estratégias utilizadas que se pensava estarem chegando ao chão da escola mostrou-se ineficazes, pois não comprovou a eficácia de todo dinheiro aplicado e gasto” (MELLO, 2013, p.101).

Estabelecemos um paralelo entre os apontamentos de Mello (2013), mencionados acima e Nadal (2007), quando esta afirma que a formação dos professores é ponto chave para que as políticas propostas sejam efetivadas, pois “os professores precisam conhecê-las, aceitá-las e compreendê-las, o que geralmente implica mudança de concepção e domínio de novos saberes e capacidades” (NADAL, 2007, p.2). A autora destaca ainda que a formação dos profissionais, na perspectiva de interesse do governo, é levada como um “pressuposto; é um processo que pode gerar desenvolvimento profissional se realizada em parâmetros que gerem a superação da racionalidade técnica por meio da reflexão crítica e emancipatória” (NADAL, 2007, p. 2).

No início do governo Requião, percebemos algumas mudanças com relação a iniciativas para a educação. Nadal (2008) analisa:

Criou-se uma nova categoria de trabalho no interior da escola, não mais relacionado à efetivação do ensino-aprendizagem, mas aos encaminhamentos necessários para que, no interior das salas de aula, o ensino-aprendizagem se fizesse dentro de parâmetros oficiais, legais e institucionais, buscando a unidade

interna na escola e no sistema educacional (NADAL, 2008, p.535).

A autora também destaca a gestão democrática como sendo norteadora dos princípios e ações dentro da instituição escolar neste governo, contraponto da gestão compartilhada, que fazia parte das políticas neoliberais, presente no governo Jaime Lerner, como apontado por Mello (2013).

Em 2003, o governador Roberto Requião põe em pauta a discussão do PNE- Plano Nacional de Educação, que em 2005 foi aprovado, como “Plano Estadual de Educação/ PEE PR: Uma construção coletiva (versão preliminar)” (PARANÁ, 2005). No título “Temas”, no subtítulo “Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação” o documento traz críticas ao governo anterior:

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

Sobre a Universidade do Professor, Mello (2013) afirma que “sua não aplicabilidade se deveu ao pouco-caso dado a situação e realidade das escolas e à ausência de condições materiais que [...] demandavam algumas propostas feitas nos eventos, seminários em Faxinal do Céu” (MELLO, 2013, p.113). O PEE traz a valorização da formação dos professores, colocando os desafios enfrentados e pontua que “[...] numa perspectiva de desenvolvimento da sua capacidade indagativa, crítica e reflexiva devem ser consideradas as dimensões ético-políticas, teóricas, epistemológicas técnicas e político-organizativas” (PARANÁ, 2005, p.72). A respeito dessa formação que envolve o professor como um todo, Rodrigues (2002) salienta:

[...] a formação inicial, bem como, a formação contínua, pode contribuir para gestar uma nova identidade profissional



docente. A especificidade da formação pedagógica do professor deve possibilitar uma reflexão sobre “o que se faz” e “como se faz” na escola, enquanto prática de ensino, pois só assim, este profissional conseguirá dar conta de sua função que é de ensinar (RODRIGUES, 2002, p. 21).

O PEE também traz, no tópico “Diretrizes” 4 e 5, propostas de formação continuada. Além destas, no tópico “Objetivos e Metas”, os pontos 6 e 7 também abordam ofertas de formação continuada aos docentes. O documento também destaca:

[...] a Formação Continuada dos Trabalhadores da Educação deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (PARANÁ, 2005, p.73)

No interior da escola, essa formação se efetiva por meio dos cursos “previstos em calendário pela SEED, que define temas e tarefas a serem desenvolvidas, estratégias de trabalho, e encaminha as referências a serem estudadas/utilizadas” (NADAL, 2008, p.539).

De acordo com o Edital nº 37/2004, documento elaborado pelo Estado do Paraná para inscrição em concurso para pedagogo da escola pública estadual, no tópico 2.3, que dispõe sobre a “descrição das atividades genéricas do professor pedagogo nos estabelecimentos de ensino de Educação Infantil, Educação Profissional, Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede Estadual do Paraná”, estão entre as várias atribuições do pedagogo:

[...] promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola; [...] participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar; [...] elaborar o projeto de formação continuada do coletivo de professores e promover ações para sua efetivação [...] (PARANÁ, 2004, p.3)

Vê-se, portanto, que cabe ao pedagogo conduzir a formação aos professores nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. De acordo com o site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná- SEED,

essa formação a que nos referimos, é denominada de “formação em ação”, e tratam-se de “ações descentralizadas que ocorrem nas escolas e tem como proposta a promoção da formação continuada através de oficinas que abordam conteúdos curriculares e específicos da demanda regional” (PARANÁ, 2015), que tem como público alvo “todos os profissionais da educação da rede estadual de ensino” (PARANÁ, 2015) acontecendo semestralmente em cada ano. Além desta oferta de formação continuada, conduzida pelo pedagogo, há também a “semana pedagógica”, a qual

[...] tem como objetivo promover a formação continuada dos profissionais da educação através de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes sobre temas emergentes que afetam o cotidiano da sala de aula, bem como o processo de ensino e aprendizagem, de modo a fundamentar os profissionais da educação para o planejamento do semestre letivo (PARANÁ, 2015, p.1).

Esta, por sua vez, ocorre “no primeiro e no segundo semestre de cada ano, conforme definido no calendário escolar vigente”, (PARANÁ, 2015) sendo “destinada a todos os profissionais que atuam nas escolas, NRE e Secretaria Estadual de Educação” (PARANÁ, 2015).

Como já mencionado, é a SEED quem encaminha o material e dá as orientações a serem seguidas neste trabalho. No entanto, Nadal faz um alerta:

[...] o modo como a SEED realiza tal encaminhamento extrapola seu papel de orientadora e apoiadora, configurando-se como gestora central e de maior relevância no processo educativo, situando a escola em segundo plano, já que todas as grandes decisões já foram anteriormente tomadas (NADAL, 2008, p.539).

Dessa forma, as instituições que recebem o material da SEED acabam apenas executando as ações e atividades, uma vez que o material já vem pronto, basta que seja impresso e estudado.

As divergências apontadas nesta seção entre os dois governos mostram como a profissão docente sofreu alterações em suas concepções de ensinar e também de aprender, de modo que os professores, no governo Requião, participaram efetivamente de uma formação com base nas leis e parâmetros (como citado por Nadal, 2008). Os professores também participaram das discussões sobre o PEE e contribuíram para sua formação, o que, no governo

Jaime Lerner, não seria possível, já que o propósito para os professores era apenas executar o planejamento e formar os alunos para o mercado capitalista.

A distância entre os dois governos foi além de uma divergência partidária, e sim, ampliou o olhar para as metas de campanha que tinham em comum a prioridade com a educação, mas, que na prática, contemplavam focos de executar, no governo Lerner, e participar, no governo Requião.

### 3. Formação Continuada no Governo Beto Richa: avanços ou retrocessos?

Mello (2013) destaca que as duas gestões do governo Beto Richa são caracterizadas pela semelhança com o governo Jaime Lerner, não só pela filiação partidária (PSDB), mas também pela adoção de medidas do governo neoliberal, como aponta: "O desmonte do Estado é a máxima particularidade" (MELLO, 2013, p.111). Além disso, o autor faz vários apontamentos sobre a semelhança de governo, criticando as medidas adotadas pelo governador Beto Richa, dentre as quais está o PDE:

Projetos que consistiam em política pública de Educação como o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) para os professores da rede pública estadual, tiveram seu início prorrogado no governo de Beto Richa, sendo inclusive cogitado que não teria sua continuidade (MELLO, 2013, p.112).

O autor também faz apontamentos com relação aos equipamentos tecnológicos das escolas públicas, que foram conquistados na gestão anterior, e que por isso, foram "boicotados", termo que o próprio autor utiliza. Como ele coloca, "todos os projetos de sucesso do governo anterior, para poder continuar, tiveram que mudar de nome ou foram interrompidos" (MELLO, 2013, p.113), o que denota uma ruptura no desenvolvimento e ampliação desses projetos. Este também faz considerações com relação à Secretaria de Educação, deixando claro que

[...] comandados pela Secretaria de Educação, os núcleos regionais redistribuíram inúmeras salas de aula, fazendo com que ocorresse o superlotamento das classes, sobrecarregando professores e prejudicando a gestão escolar (direção, trabalho pedagógico); na caminhada das atividades da educação básica, salas foram fechadas e alunos remanejados para outras turmas, fazendo com que professores perdessem suas aulas e ficassem desprotegidos, **sucateando ainda mais a educação** (MELLO, 2013, p.112, grifo nosso).

Percebemos assim, o descontentamento de professores e gestores, expressos por Mello (2013). Com isso, o autor reitera que os sindicatos buscaram a revisão do plano de carreira dos professores, e aponta que "em

meados do segundo semestre de 2011, houve paralisação dos professores estaduais em todos os níveis [...] e ocorrências de inúmeros atos públicos [...] para pautar as reivindicações dos professores [...]" (MELLO, 2013, p. 112). Vemos assim, que no início da primeira gestão os docentes já manifestavam descontentamentos com relação às medidas adotadas pelo governador. Em 2015, tivemos outra paralisação marcante na história da educação, onde os professores de todos os níveis manifestaram sua insatisfação com o governo e as políticas adotadas. Esta paralisação ficará marcada na história da educação como o "massacre de 29 de abril". Mello (2013), reitera que

esse caminho que está sendo trilhado não é muito diferente do que foi exigido pelo governo Lerner em sua gestão: qualidade, resultados em números e economia, conseguidos através de pressão sobre os professores, apoiados pelos NREs e Diretores (MELLO, 2013, p.112).

No que diz respeito à formação dos professores, Bernardete Gatti, em seu artigo intitulado "Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década", discute a formação continuada sob um viés crítico, tecendo apontamentos sobre as políticas implementadas e alguns modelos de formação propostos em escolas brasileiras. A autora aponta que "[...] nos últimos dez anos cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo "educação continuada"" (GATTI, 2008, p. 57), e que, no entanto esta

[...] seria uma formação complementar dos professores em exercício propiciando-lhes a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares mas que é oferecida como um complemento de sua formação" (GATTI, 2008, p. 59).

A respeito dessa formação como 'complemento', a autora discute sobre as iniciativas públicas, nas quais muitas vezes políticas de formação continuada surgem para corrigir a formação inicial. Sob o mesmo olhar, Guidi e Shimazaki (2013) distinguem a necessidade da ampliação e consolidação de políticas educacionais de formação continuada com vistas aos processos de avaliação da educação externos à escola. Sobre isso, as autoras salientam:

No caso particular da educação, tais resultados acabam funcionando como medida de produtividade, enfatizando-se, por parte dos sistemas de avaliação governamentais, os aspectos negativos, relacionando-os apenas à atuação, ao trabalho e à formação dos professores (GUIDI; SHIMAZAKI, 2013, p.4).

As autoras mostram que esses processos de avaliação tendem a valorizar os resultados e quando isso não acontece como o esperado, “[...] o culpado pelo baixo desempenho dos alunos [...] é o professor” (GUIDI, SHIMAZAKI, 2013, p.4). As autoras destacam que o governo Beto Richa prima pela avaliação externa, como um meio de promover a qualidade da educação, e contrapõem esta visão pontuando que

Um ensino de qualidade, tão almejado pelas políticas públicas, é um direito dos cidadãos brasileiros. Entretanto, parece-nos que a tendência é de responsabilizar professores e alunos pela sua não aprendizagem ou pelo despreparo profissional. Faz-se necessário termos um olhar atento para os desdobramentos das avaliações em larga escala que podem inviabilizar até mesmo a perspectiva de um compromisso com a aprendizagem de todos os que ingressarem na escola (GUIDI, SHIMAZAKI, 2013, p.11).

Mello (2013) traz contribuições que se coadunam às das autoras acima citadas, afirmando que no governo Richa “não há política pública de Educação, somente política partidária para a educação. Que vão ao sabor dos ventos e ou interesse dos mandatários” (MELLO, 2013, p. 113). Pimenta (2012, p.16), também faz colocações sobre o modo como ocorre a formação continuada, afirmando que “Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática pedagógica e escolar nos seus contextos”. Contrapondo o modo como é levada a formação, Rodrigues (2002) considera que esta deve ser “uma forma de garantir a reflexão crítica sobre as alterações e inovações produzidas dia a dia pela sociedade, a fim de implementar ações educativas autônomas que possam contribuir com uma melhor aprendizagem” (RODRIGUES, 2002, p.19).

#### **4. Aporte legal para a formação continuada**

Gomes (2009) questiona o porquê de a formação continuada ter se tornado tão debatida no século XXI. A autora propõe uma discussão sobre a formação docente a partir da perspectiva do professor como sujeito na formação do aluno, objeta que, para que isso aconteça, é necessário que a formação docente seja de qualidade, no sentido de atender as demandas, não só dos alunos, mas da sociedade como um todo. A partir disso, ela discute o que é formação continuada e o que vem sendo proposto nos documentos nacionais e internacionais para, posteriormente, apresentar ações que segundo a pesquisadora “[...] busquem construir e reconstruir coletivamente saberes que poderão contribuir para a aprendizagem dos alunos” (GOMES, 2009, p.17).

De acordo com as definições da autora, a formação continuada deve ser organizada em dois momentos: “um deles voltado para o projeto político-pedagógico da escola, onde todos possam ter a visão global do funcionamento e o outro momento voltado para as especificidades de cada área e/ou trabalho desenvolvido na escola” (GOMES, 2009, p. 99). Ela ainda define que é necessário ir além da “capacitação” docente, pois esta não dá “conta da real necessidade do cotidiano escolar” (GOMES, 2009, p. 99). Também enfatiza que a formação não deve estar direcionada apenas à qualidade do ensino, mas entende que é preciso estabelecer políticas nacionais que priorizem a prática docente num contexto mais amplo. A autora menciona que as pesquisas,

publicações e estudos de instituições como ANFOPE<sup>4</sup>, ANPED<sup>5</sup>, INEP<sup>6</sup> e CEDES<sup>7</sup>, salientam que a formação continuada leve em conta:

uma política de formação e valorização bem definida; a participação dos professores na elaboração e atualização de projetos e políticas de formação, como chave-mestra para a mesma; um trabalho coletivo, democrático, pautado na interdisciplinariedade; um tratamento da prática e teoria, como ações indissociáveis; uma formação verdadeiramente contínua, permanente e adequada ao cotidiano escolar; na parceria entre universidade e educação básica, um alicerce para as ações em torno da mesma (GOMES, 2009, p. 100-101).

Gomes (2009) inicia com um resgate histórico, parte do Manifesto dos Pioneiros, década de 1930. Ela também traça uma “linha do tempo”, na qual inclui as principais leis, decretos e documentos nacionais que tratam da educação continuada, é interessante, pois permite uma visão geral da normatização.

Inspiramos nessa organização para uma visão mais ampla da questão em tela. Assim, seguindo essa linha de raciocínio, abordamos neste item as principais normativas que tratam, especificamente, ou apenas mencionam a formação continuada: Constituição Federal (CF) de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE); Plano Estadual de Educação (PEE) 2015- 2015; Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

---

<sup>4</sup> ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, entidade que se originou na década de 1970, é atualmente referência no Brasil no debate das políticas educacionais, em especial no campo da formação dos profissionais da educação.

<sup>5</sup> ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, fundada em 1976, atualmente constitui importante espaço de questões científicas e políticas na área da educação, ela congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Objetiva fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação.

<sup>6</sup> Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que promove estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com vistas a subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional. O instituto gera dados e estudos educacionais, realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino.

<sup>7</sup> CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade surgiu em março de 1979, em Campinas (SP), participa dos debates sobre política educacional, promove a publicação de conhecimentos produzidos na área da educação, edita a Revista Educação & Sociedade, e atualmente edita também os Cadernos CEDES.



Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Portaria MEC nº 1.403/2003 que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores; o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”( BRASIL, 2015)

Na Constituição Federal (CF), não aparece o termo “formação continuada” em nenhum artigo ou seção. No entanto, quando procuramos pela palavra “aperfeiçoamento”, o termo aparece *sete* vezes, mas no que toca à educação, apenas uma vez, na seção II, que dispõe “dos servidores públicos”. O termo aparece no artigo 39, parágrafo 2º, e se apresenta da seguinte forma:

A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o **aperfeiçoamento** dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados (BRASIL, 1988, art. 39, grifo nosso).

Por sua vez, a LDB (1996) trata da formação continuada nos artigos 39, parágrafo 2º, inciso II, artigo 40, artigo 62, 1º e 2º parágrafos, artigo 62 A, parágrafo único, artigo 63, inciso III, e artigo 80. No artigo 62 traz que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996), além de trazer também, no artigo 62 A, um parágrafo único, que trata da garantia da formação continuada no local do trabalho ou em instituições de educação básica ou superior, através de cursos cujo conteúdo será técnico-pedagógico, nos níveis médio ou superior, estando inclusas habilitações tecnológicas.

A LDB (1996) também estabeleceu que os institutos superiores de educação deveriam manter programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. O Artigo 67 ao estabelecer que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, definiu, entre outras coisas, que deve ser assegurado “o aperfeiçoamento profissional continuado” (BRASIL, 1996).

O PNE (2014), que tem por objetivo estabelecer prioridades e estratégias relacionadas à educação nacional por um período de 10 anos, traz o termo “formação continuada” 9 vezes, sendo 8 delas em estratégias, e uma vez em meta. Dentre as estratégias estão “[...] fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado [...]”, na estratégia **4.3**; “[...] ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível [...]”, na **4.18**; “[...] promover e estimular a formação inicial e continuada [...]”, na estratégia **5.6**; “[...] implantar [...] política nacional de formação continuada [...]”, na **15.11**. A meta 16 define que deve-se “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação [...]” (BRASIL, 2014). Além destas, as estratégias **3.1** e **16.1** também tratam do termo, quando apontam a necessidade de “institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio [...] garantindo-se a [...] formação continuada [...]” e “realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada [...], respectivamente.

O PEE 2015- 2015, que também tem uma meta a ser cumprida em um período de 10 anos para a educação, apresenta o termo *do qual tratamos* 31 vezes no decorrer do texto, começando pela estratégia **1.3**, e posteriormente seguindo, **1.11**, **2.1**, que trata de “Ofertar formação continuada aos profissionais da educação”, continuando pela **2.28**, **3.3** que propõe “instituir programas [...] para a formação continuada de profissionais do magistério [...]”, **3.9**, que dispõe de “garantir formação continuada aos profissionais da educação [...]”, **3.17**, **4.7**, que trata de “[...] proporcionar a formação continuada de professores [...] instrumentalizando-os para o desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas [...]”, **4.11**, **4.12**, **5.5**, delinea “Consolidar a oferta de formação continuada de profissionais do magistério que atuam na alfabetização [...]” **6.11**, **7.4**, **7.27**, **10.4**, **13.6**, que propõe “Assegurar a formação continuada de docentes do Ensino Superior [...]”, a meta 16, que trata da formação dos docentes, com garantia de formação continuada em sua área de atuação, **16.3**, **16.4**, que demarca “Adequar a política de formação continuada dos profissionais da educação [...]”, **16.7**, **16.8**, **16.9**, **16.10**, que trata de “Ofertar formação continuada a todos os profissionais da educação que atuam na rede pública estadual de ensino”, **16.11**, **16.14**, **19.2** por fim **19.14**.

Outro documento que trata da formação continuada é a Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Neste, o termo do qual tratamos nesta pesquisa aparece apenas *uma vez*, no artigo 14, enfatiza a necessidade de flexibilidade para que as instituições formadoras construam “projetos inovadores e próprios” e no segundo parágrafo que apresenta:

Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras (BRASIL, 2002, p. 5).

Esta resolução volta para a formação inicial a todas as etapas e modalidades da educação básica e faz menção a formação continuada como apresentado acima.

Por sua vez, a Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003 compreende o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, e traz o termo “*formação continuada*” 3 vezes, nos artigos 1º, 6º e 7º. O artigo primeiro diz respeito aos objetivos e programas a que compreende. O artigo 6º compreende a instituição de uma bolsa de incentivo para a formação, a todos os professores certificados que estão em atividade nas redes públicas de ensino. Já o artigo 7º diz respeito ao tempo demandado para a implantação do Sistema de Certificação e Formação Continuada, que será de forma gradual, e será destinada aos professores em exercício da rede pública de ensino.

Outro documento relevante para a ampliação da formação continuada é o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que trata sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que é direcionada para a modalidade à distância. O termo em questão aparece no artigo 1º, que explicita a finalidade da UAB para a formação inicial e continuada,

[...] São objetivos do Sistema UAB: I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de **formação inicial e continuada** de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006, artigo 1º - grifo nosso).

Diante do exposto, vemos que a tecnologia a distância tem sido considerada como instrumento para formação continuada e que esta ferramenta tem crescido consideravelmente nos últimos anos.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que é um documento recente, mas que traz consigo uma grande carga de contribuição, pois vem “definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação [...]”. Neste documento o *termo de nosso enfoque aparece 39 vezes*. No artigo 1º, parágrafo III, fala sobre os centros de formação, como devem ser organizados; no artigo 3º fica explícito que a formação se destina à

[...] preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades - educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância (BRASIL, 2015, p.3).

No mesmo artigo, no parágrafo 5º, inciso IX, fica firmado que ela deve ser articulada com a formação inicial; novamente, no mesmo artigo e parágrafo, no inciso X, fica evidente que é necessário compreender a formação continuada como “[...] componente essencial da profissionalização [...]”; no artigo 4º, parágrafo único, explicita-se que “Os centros de formação [...] deverão contemplar [...] articulação entre ensino e pesquisa [...] em consonância [...] com o projeto pedagógico de formação continuada”; no artigo 16, define-se que ela compreende as “[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais [...]”; no mesmo artigo, no parágrafo único, fala-se que a concepção que esta perpassa é a “[...] de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério [...]” e que leva em consideração

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015, art. 16, Parágrafo Único).

No artigo 17, evidencia-se que “[...] deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado [...]”; no mesmo artigo, no parágrafo 2º, ficam firmadas as formas de desenvolvimento da formação continuada, bem como seu projeto institucional, que se darão através da “[...] instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica [...]”. Posteriormente, o termo aparece no tópico **1.3**, intitulado “A formação de profissionais do magistério da educação básica: a Conae e a busca de organicidade das políticas e programas”.

Por 7 vezes, o termo aparece dentro de um texto que fala sobre políticas e programas de incentivo à formação, dentre eles o PIBID, que está incluso nos programas e que tem como objetivo “[...] repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à formação inicial e também em relação à formação continuada [...]”. No tópico **1.4**, intitulado “O PNE como política do Estado e os desafios para a formação inicial e continuada, na meta 16 fica definido “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação [...]”. Nesta sequência, o tópico **1.5** “Indicadores da formação de professores: desafios e perspectivas- o termo aparece entre os indicadores que “evidenciam o complexo desafio para a formação de professores [...]”; no princípio IX, tópico **II- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério**, o documento prevê a “[...] articulação entre formação inicial e continuada [...]”; na sequência, o princípio **X** coloca a formação “[...] como componente essencial da profissionalização docente [...]”.

No tópico **2.1-** Base Comum Nacional e organicidade da formação, coloca-se que “Considerando a importância da formação continuada [...] instâncias de formação [...] deverão contemplar [...] a articulação entre ensino e pesquisa [...]”.

Seguindo esta linha de raciocínio, no tópico **2.4** “[...] a formação continuada compreende dimensões coletivas [...] tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional [...]” e “[...] decorre de concepção de desenvolvimento profissional [...]”. Segundo o documento, a “formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas [...]” que “agreguem novos saberes e práticas [...]” e “[...] deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo e reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério.” Logo após, *há 7 definições* do que a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; II - atividades e/ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente; III - atividades e/ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora; IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior; V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE; VI - cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes; VII - cursos ou programas de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (BRASIL, 2015, p.35).

No tópico **2.5-** Profissionais do magistério e sua valorização, fica manifesto que “A valorização desses profissionais compreende articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho [...]” e isso dever ser garantido nos planos de carreira conforme a lei.

Mencionamos também alguns documentos internacionais, os quais foram objeto de análise de Gatti (2008) e Gomes (2009) ao discutirem a formação continuada docente. Esses documentos não são objetos de nossa análise, visto que não seria possível aprofundar, mas que consideramos importante levar em conta, para marcar que essa não é uma preocupação apenas nacional. Pelo contrário, registra certa sintonia com as recomendações e estudos produzidos por agências internacionais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) e Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

Gatti (2008), cita três documentos internacionais, do Banco Mundial (BM), que abordam a educação como prioridade para modificar a estrutura social vigente, sendo eles “*Priorités et stratégies pour l’éducation: un étude de la Banque Mondiale*”, de 1995, “*Education sector strategy*”, de 1999 e “*Brasil justo, competitivo, sustentável*”, de 2002. Além destes, a autora apresenta o documento do “Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004)”, a “Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação”, o “Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO,1998)” a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001)” e os documentos do “Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000)”. Segundo Gatti (2008), “[...] em todos esses documentos [...] está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações [...] e de que a escola e os professores não estão preparados para isso” (GATTI, 2008, p.62).

Além destes documentos, Gomes (2009) também apresenta as contribuições da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Segundo ela, os escritos

[...] trazem uma proposta política voltada à melhoria da educação e, conseqüentemente, da economia dos países [...] capaz de articular educação, conhecimento e desenvolvimento, com o objetivo de assegurar o progresso técnico, garantindo que a reestruturação econômica seja acompanhada de equidade social (GOMES, 2009, p.15).

De acordo com Gomes (2009), os escritos da CEPAL apontam a relevância da formação continuada para o progresso de um país. Para que isso

ocorra, ela destaca a necessidade de se discutir a dubiedade do entendimento da formação por parte dos professores e pesquisadores, para que cada um assuma seu caráter de conhecimento, a fim de que esse seja legitimado, e à formação seja dada sua real importância.

Nesta seção apresentamos de forma geral as legislações que abordam a formação continuada, seja a legislação especificamente voltada para a formação, seja em alguns artigos ou incisos. Podemos perceber, assim, que há uma série de documentos que trazem os objetivos, programas, áreas de atuação, prioridades e estratégias que envolvem a formação continuada e sua abrangência.



## 5. Percepções sobre a formação continuada

Como visto na sessão anterior, a formação continuada é citada em leis, parâmetros e resoluções e principalmente citada no PEE, garantindo-a aos professores, tornando-se portanto relevante na carreira e no trabalho docente. Diante disso, buscando a opinião dos docentes e pedagogas acerca da formação continuada, realizamos uma pesquisa com professores e pedagogas que participam dessa formação.

Os dados aqui apresentados expõem o que foi realizado em uma pesquisa envolvendo vinte e dois professores da rede pública estadual das diferentes áreas de conhecimento, bem como as contribuições de sete pedagogas também da rede, acerca das vivências, expectativas, opiniões, percepções e concepções de docentes e pedagogas sobre a prática da formação continuada que é ofertada pelo Estado do Paraná.

As respostas da pesquisa de campo foram obtidas por sete questões previamente estruturadas, destinadas aos professores(as) e pedagogas da rede pública estadual de ensino. Com as entrevistas objetivamos compreender as experiências de quem vive a formação continuada, em especial na expressão de suas opiniões, expectativas, percepções e concepções. Assim, sem desconsiderar as bases teóricas aqui apresentadas, bem como a pesquisa documental, buscamos dar voz aos envolvidos na formação continuada que se efetiva nas escolas da rede estadual, de forma a entender o objeto de forma mais ampliada.

A participação<sup>8</sup> da pesquisa deu-se de forma totalmente voluntária, de acordo com as normas do comitê de ética da UEM. Ressaltamos que mantivemos o caráter ético desta pesquisa, não fazendo uso indevido das respostas, tampouco atribuindo juízos de valor ou suposições sobre as respostas. Com base nas respostas das pedagogas e dos professores(as) envolvidos nesta pesquisa buscamos apreender como os sujeitos se percebem dentro da formação continuada e como a conceituam. Na sequência passamos a expor os dados coletados.

---

<sup>8</sup> É importante registrar que nenhum participante é identificado com nome, de acordo com o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que os mesmos assinaram quando aceitaram realizar a pesquisa. O TCLE apresenta modelo em apêndice na página 49.

Perguntamos aos professores sobre quais dificuldades encontram na atividade docente e observamos que a maioria atribui a indisciplina, falta de interesse dos alunos, a ausência de comprometimento dos pais e a divergência com a equipe pedagógica, conforme pode ser visto no quadro 1.

**QUADRO 1:** dificuldades que os professores relataram encontrar na atividade docente

<b>Respostas</b>	<b>Número de professores*</b>
<b>Falta de interesse dos alunos</b>	<b>05</b>
<b>Fazer com que os alunos desenvolvam as atividades</b>	<b>01</b>
<b>Indisciplina</b>	<b>10</b>
<b>Alunos com preparação deficitária nas séries iniciais do ensino fundamental</b>	<b>02</b>
<b>Falta de comprometimento dos pais</b>	<b>05</b>
<b>Problemas de ordem social</b>	<b>02</b>
<b>Poucas aulas da disciplina</b>	
<b>Falta de material didático</b>	<b>02</b>
<b>Dificuldade atribuída aos pedagogos ou equipe pedagógica: Concepção distorcida de aprendizagem de alguns pedagogos; formação deficitária dos pedagogos; ausência de organização e planejamento da equipe pedagógica; falta mais atenção as questões da aprendizagem; falta de conformidade entre as ações de professores, equipe pedagógica e gestora</b>	<b>05</b>
<b>Falta mais atenção as questões da aprendizagem por parte dos professores</b>	<b>01</b>
<b>Adaptar os conteúdos aos alunos de inclusão</b>	<b>01</b>
<b>Falta de conhecimento sobre inclusão</b>	<b>01</b>
<b>Falta de conhecimento sobre questões da diversidade</b>	<b>01</b>
<b>Falta aperfeiçoamento na área de atuação e troca de experiências</b>	<b>01</b>

Fonte: dados coletados por entrevista realizada com professores da rede pública de ensino, 2015.

\*Alguns professores atribuíram mais que uma resposta, assim as dificuldades nomeadas não correspondem ao número de entrevistados.

Perguntamos aos professores(as) quais das dificuldades listadas na questão anterior que eles gostariam que fosse objeto de estudos e reflexão nos cursos de formação continuada. É significativo que 09 professores não se

manifestaram sobre essa questão e 02 professores afirmaram que indisciplina, falta de comprometimento da família e falta de estrutura do ambiente escolar deveriam ser o foco do trabalho de formação. Os demais apresentaram respostas bem variadas, as quais são relatadas na sequência:

- 01 afirmou que deveria ser objeto de estudo a aplicação adequada dos recursos tecnológicos;
- 01 professor defendeu que o trabalho de formação deve proporcionar conhecimentos sobre a interdisciplinaridade;
- 01 afirma que a má preparação dos alunos deve ser priorizada nas discussões e estudos;
- 01 manifestou que regras e regimento da escola seria um bom tema para reflexão nos cursos de formação continuada;
- 01 deseja que seja objeto de estudos metodologia, como forma de encontrar outro meio para conquistar a atenção e o interesse dos alunos para o conhecimento;
- 01 que o planejamento das atividades escolares cotidianas seja o objeto de estudo da formação;
- 01 que gostaria que a construção das DCE's fosse mais trabalhada nos cursos de formação;
- 01 que são necessários maiores esclarecimentos acerca do programa de inclusão, formas de atendimento pedagógico e social;
- 01 que deveriam ser estudadas possibilidades estruturais e financeiras para a implementação do ensino integral, no qual o aluno tivesse a possibilidade de realização de atividades integradas- teoria/prática;
- 01 que temas como a desvalorização do professor, abandono familiar de alguns alunos deveria ser enfatizado nas formações, pois acredita que professores e pedagogos estão mais atentos a questões de indisciplina, e se dedicam mais a estas situações do que propriamente as de aprendizagem dos educandos;
- 01 que voltassem os grupos de estudos com as disciplinas em comum, pois acredita que assim se percebem as dificuldades, podendo dessa forma ser trabalhadas e melhoradas.

Com base nos dados, percebemos que uma parcela considerável não respondeu a questão, o que indica certa dificuldade por parte dos profissionais em elencar sugestões de temas para a formação. Percebemos uma grande variedade de sugestões de temas a serem trabalhados, desde metodologia até questões de disciplina, o que denota a necessidade de múltiplos temas serem trabalhados nos cursos.

Questionados sobre as memórias que tinham em relação aos conteúdos e a forma como aconteciam a formação continuada em outros governos, 10 professores relataram recordar do tempo em que os estudos aconteciam em grupos de estudos por disciplina, que permitia troca de experiências e oficinas, com um enfoque mais prático; 02 relataram que os cursos não acrescentavam muita coisa e acrescentam que os temas trabalhados até hoje, em linhas gerais, continuam sendo os mesmos; 02 mencionaram as formações que aconteciam em Curitiba ou Faxinal do Céu; 01 apontou que na gestão anterior (Requião) os textos estudados eram mais voltados para questões das DCE's, do currículo, dentro de uma linha teórica que se aproximava do PPP e PTD; 04 apontaram que a formação tem um caráter específico em cada governo, sendo observada na troca de gestão uma ruptura, por conta das políticas específicas que cada governo busca imprimir; 01 que em alguns momentos, já se teve muito conteúdo para discutir em pouquíssimo tempo e que essa prática ainda acontece nos dias atuais, e comentou que, em determinados cursos, não existe tempo hábil para discussões, somente solicitam dos professores responder questões e de forma apressada, o que segundo o professor, serve para dar retorno ao Núcleo; 01 manifestou descontentamento com o pouco material e o tempo, indevidamente aproveitado, e muitos assuntos sem relação com as necessidades das escolas e/ou dos professores; 01 mencionou argumentos semelhantes ao anterior, acrescentando que os temas das formações são sempre os mesmos mas que deveria a formação estar voltada para a realidade da escola; 02 não, responderam a questão e 01 respondeu que não tem recordações das formações anteriores.

Também questionamos os professores sobre suas memórias positivas e negativas com relação a formação continuada ofertada pela rede pública de ensino, conforme pode ser visto nos quadros 2 e 3.

**QUADRO 2:** Memórias **positivas** relacionadas a formação continuada oferecida a rede pública de ensino

<b>Respostas</b>	<b>Número de professores</b>
<b>Formação por disciplina, que permitia troca de experiências e realização de atividades práticas ou oficinas</b>	<b>10</b>
<b>Curso de língua estrangeira ofertado no PELI-UEM</b>	<b>01</b>
<b>Vantagem financeira</b>	<b>01</b>
<b>Elaboração das DCE's</b>	<b>01</b>
<b>Oferta de tempo e material de acordo com a realidade (poucas vezes)</b>	<b>01</b>
<b>Acesso aos conteúdos de formação pedagógica</b>	<b>01</b>
<b>Não responderam</b>	<b>07</b>
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

Fonte: dados coletados por entrevista realizada com professores da rede pública de ensino, 2015.

Observamos no quadro que 10 docentes tem como memória positiva a formação que acontecia por disciplina, pois esta permitia troca de experiências e realização de atividades práticas; 05 professores responderam de forma diferente dos demais, cada um com uma memória positiva diferente, como pode ser observado no quadro abaixo. Por outro lado, um número considerável de professores não respondeu a questão.

**QUADRO 3:** Memórias **negativas** relacionadas a formação continuada oferecida a rede pública de ensino

<b>Respostas</b>	<b>Número de professores*</b>
<b>Temas repetitivos, não há liberdade de escolha e os temas não contribuem para o trabalho diário do professor</b>	<b>11</b>
<b>Tempo oferecido para a formação</b>	<b>01</b>
<b>Falta de sintonia com o processo de ensino e aprendizagem</b>	<b>01</b>
<b>Não há capacitação por área no atual governo</b>	<b>01</b>
<b>Menos uso de tecnologia</b>	<b>01</b>
<b>Não responderam</b>	<b>08</b>
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>

Fonte: dados coletados por entrevista realizada com professores da rede pública de ensino, 2015

\*Um dos professores atribuiu mais que uma resposta, por isso a quantidade excede o número de entrevistados.

Conforme as respostas dadas pelos professores, percebemos que grande parte elencou como ponto negativo o fato de a formação abordar temas que, segundo os docentes, são repetitivos. Também elencaram a questão do tempo, a falta de sintonia com o processo de ensino e aprendizagem, a capacitação no atual governo e ao uso das tecnologias. Uma boa parte dos professores não respondeu a esta questão.

Perguntamos também aos professores como eles esperavam que devesse ser a formação continuada oferecida aos docentes da rede pública de ensino em relação ao tempo utilizado e ao conteúdo ou tema que deveria ser contemplado na formação. Em relação ao tempo, apenas oito professores se manifestaram a respeito, sendo que um afirmou que deveria ser como é atualmente e sete disseram que o tempo é insuficiente, mas também não apontaram como deveria ser. Em relação ao como deveria ser essa formação, onze professores afirmaram que ela deveria acontecer por área ou disciplina, três consideraram que deveriam ser oferecidas oficinas que contemplassem ações práticas.

No tocante aos conteúdos ou temas sugeridos, dois professores sugeriram que a formação deveria abordar metodologia, avaliação e uso das tecnologias, três docentes consideraram ter questões do cotidiano escolar, mas não mencionaram quais conteúdos ou temas seriam esses, e dois professores pensam que poderia tratar do planejamento das ações gestoras, pedagógicas e docentes.

Posteriormente, questionamos os professores sobre suas percepções acerca do modo como são definidas e organizadas as atividades de formação ofertadas pelas escolas.

**QUADRO 4:** Percepção sobre como são definidas e organizadas as atividades de formação oferecidas aos professores pelas escolas.

<b>Respostas</b>	<b>Número de professores*</b>
<b>Não sabe</b>	<b>07</b>
<b>Não são consultados sobre os temas trabalhados</b>	<b>04</b>
<b>Acredita que são definidas a partir da política e ideologia de cada governo</b>	<b>02</b>

<b>São organizadas pela SEED e encaminhadas às escolas, com pouca ou quase nenhuma possibilidade de mudança</b>	<b>14</b>
<b>É pensada e organizada fora do contexto escolar</b>	<b>01</b>
<b>Acredita que falta organização e/ou interesse das pedagogas para organizar melhor a formação, não comenta como acredita que são definidas</b>	<b>02</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>

Fonte: dados coletados por entrevista realizada com professores da rede pública de ensino, 2015.

\*Alguns professores atribuíram mais que uma resposta, assim as definições dadas não correspondem ao número de entrevistados. Embora 3 professores afirmaram não terem conhecimento sobre como são definidas e organizadas as formações que ocorrem nas escolas, não deixaram de comentar.

Observamos no quadro 4 que boa parte dos professores sabe que as formações são organizadas pela SEED e que o material vem pronto para ser executado; 04 professores elencaram que não sabem como são definidas e organizadas as atividades de formação; outros 04 afirmaram que não participam da escolha do tema; 02 docentes pontuaram que a formação é definida conforme cada governo; 03 dos participantes declararam que não sabem como é organizada, mas comentaram a formação que recebem; 01 deles acredita que a formação é pensada e organizada fora do contexto escolar; 02 professores manifestaram que a formação poderia ser melhor organizada por parte das pedagogas.

Solicitamos que os docentes conceituassem a formação continuada. Notamos que há certa dificuldade por parte dos professores em conceituar a formação continuada. Pelas respostas, observamos muito mais as expectativas de como eles acreditam que deveria ser, também sugestões de temas a serem trabalhados, mas a definição em si, do conceito de formação continuada, não aparece; 06 professores acreditam que a formação é um processo de aperfeiçoamento; 05 que é um momento de estudo e reflexão da prática; apenas um professor não respondeu a questão. Conforme podemos ver no quadro abaixo.

#### **QUADRO 5: Como os professores conceituam formação continuada**

<b>Respostas</b>	<b>Número de professores*</b>
------------------	-------------------------------

<b>É um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento</b>	<b>06</b>
<b>É estudo que propicia reflexão, fundamentação e avaliação da prática.</b>	<b>05</b>
<b>Não conceituaram, mas apenas expressaram opinião e expectativas: [...] é importante por melhorar a competência de ensino do professor; é necessária para o professor; um curso que acrescente algo novo; os professores precisam de mais cursos; trata-se de algo Inútil; acho que a SEED pensa e oferece cursos de qualidade; precisamos de encaminhamentos pedagógicos; deveria ser um momento de troca de informações, necessita passar por reformulações; algo que sirva para melhorar, creio que são necessárias pois geram momentos de encontros)</b>	<b>12</b>
<b>Não respondeu.</b>	<b>01</b>
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>

Fonte: dados coletados por entrevista realizada com professores da rede pública de ensino, 2015.

\*Alguns professores atribuíram mais que uma resposta, assim as conceituações não correspondem ao número de entrevistados.

De forma geral, os professores participaram das entrevistas com certo entusiasmo, pois puderam expressar seus descontentamentos e sugerir frentes de trabalho diferentes. Percebemos grande dificuldade em conceituar a formação, o que denota lacunas que a formação deveria suprir, de acordo com suas expectativas, o que nem sempre acontece, como evidenciamos nas respostas.

Na sequência, apresentaremos as opiniões, expectativas, percepções e concepções de sete pedagogas acerca das vivências da formação continuada. Algumas questões tratam da visão que elas têm sobre o trabalho que é realizado com os professores nas escolas, enquanto diretoras do trabalho de formação continuada nas instituições e outras questões dizem respeito às suas opiniões, enquanto participantes do processo de formação continuada, dentro de um contexto mais amplo.

Quando questionadas sobre quais os tipos de dificuldades que os professores têm ao desenvolver a atividade de docência, as pedagogas apresentaram diversas respostas: 02 delas citaram como principais dificuldades a adequação de conteúdos científicos para conteúdos escolares, metodologia adequada, retomada do conteúdo com estratégias diferentes,



conhecimento da didática para sua disciplina, uso do tempo de aula para desenvolver o planejado, resolução de conflitos na sala de aula, plano de trabalho docente como instrumento de trabalho, e não como atividade burocrática, elaboração de avaliações, preenchimento do livro de registro de classe e conhecimento das orientações do projeto político-pedagógico da escola. 01 falou sobre a indisciplina e defasagem de conteúdos. Outra manifestou como dificuldade dos docentes a adaptação curricular dos alunos com deficiência intelectual. 01 delas relatou que o número elevado de alunos por turma é uma das maiores dificuldades para o desenvolvimento das atividades de docência dos professores, mas que há também uma grande limitação na adaptação curricular. Na mesma linha, 01 pedagoga apontou o encaminhamento metodológico das aulas como dificuldades e outra relatou que é muito difícil despertar o interesse dos alunos, bem como o gosto pelo estudo, e também realizar o uso de tecnologias nas aulas.

Posteriormente, perguntamos às pedagogas quais das dificuldades relatadas acima elas gostariam que fosse objeto de estudo e reflexão nos cursos de formação. Duas delas responderam que as questões referentes a método e metodologia devem ser enfatizadas, para que sejam atendidas as necessidades dos alunos. Outra manifestou que a formação deveria acontecer por área e/ou disciplina, a fim de que o conhecimento possibilite troca de experiências entre os docentes. Por sua vez, uma delas enfatizou a necessidade de se trabalharem nos cursos a elaboração e efetivação do plano de trabalho docente e uma quinta pedagoga gostaria que o uso das tecnologias fosse abordado de forma mais ampla. Duas pedagogas não responderam a esta questão.

No que diz respeito aos conteúdos e a forma como aconteciam os cursos de formação continuada em outros governos, quatro pedagogas não responderam a questão e uma afirmou que não se recorda. Outra argumentou que em governos anteriores era muito discutida a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, diretrizes curriculares, instâncias colegiadas e gestão democrática. Destacou que questões referentes a gênero, diversidade e cultura afro e africana também foram temas em alguns momentos e que a proposta vinha dos PCN's e também que as referidas temáticas ganharam força de 2009

(aproximadamente) para cá e nas últimas formações apareceram bastante. Outra pedagoga enfatizou que a formação continuada é parte de políticas públicas, assim, conforme o governo ela modifica forma e conteúdo, relatou como exemplo que, na época do Governo Lerner (1994-2002) o discurso contemplava a ideia de que o governo- Secretaria do Estado não impunha teorias. Pelo contrário, o que acontecia era um esvaziamento dos estudos e teorias e comentou que no governo Requião ocorreram vários cursos direcionados com fundamentação visível.

Os quadros a seguir, representados por 6 e 7, demonstram o que as pedagogas elencaram como memórias positivas e negativas sobre a formação continuada ofertada aos professores da rede pública estadual.

**QUADRO 6:** Memórias **positivas** relatadas pelas pedagogas sobre a formação continuada oferecida aos professores da rede pública de ensino

<b>Respostas</b>	<b>Número de pedagogas*</b>
<b>A formação continuada por área para elaboração da Diretriz curricular por disciplina, no governo Requião;</b>	<b>01</b>
<b>A formação continuada de outros governos contribuiu para a capacitação dos professores principalmente sobre as Diretrizes Curriculares do Paraná;</b>	<b>01</b>
<b>As discussões referentes ao conteúdo e disciplinas contribuíram para a valorização do conhecimento como mediador da aprendizagem;</b>	<b>01</b>
<b>O PDE como uma proposta de incentivo ao estudo e a formação dos professores;</b>	<b>01</b>
<b>Não responderam</b>	<b>03</b>
<b>TOTAL</b>	<b>07</b>

Fonte: dados coletados por entrevista realizada com pedagogas da rede pública de ensino, 2015.

Observando o quadro podemos notar que 03 pedagogas não responderam a questão, o que é um número considerável se considerarmos o número de envolvidas na pesquisa. As demais relataram memórias diferentes entre si. Duas delas se assemelham no que diz respeito ao governo Requião e à elaboração das Diretrizes Curriculares do Paraná. Apenas 01 das pedagogas mencionou o Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE, criado no governo Requião, que é programa de formação continuada para as pedagogas e para os professores.

**QUADRO 7:** Memórias **negativas** relatadas pelas pedagogas sobre a formação continuada oferecida aos professores da rede pública de ensino

<b>Respostas</b>	<b>Número de pedagogas*</b>
<b>Quando o público tem uma recusa ao processo de estudo e/ou tema;</b>	<b>02</b>
<b>Quando a formação é fechada, inibe o debate, ou com textos/vídeos de teóricos que contrariam a vertente crítica adotada pelos professores e instituições;</b>	<b>01</b>
<b>Não responderam</b>	<b>04</b>
<b>TOTAL</b>	<b>07</b>

Fonte: dados coletados por entrevista realizada com pedagogas da rede pública de ensino, 2015.

Percebemos que 04 pedagogas não responderam a questão, o que é um número grande, se considerarmos todas as envolvidas na pesquisa; 02 respostas se assemelham no tocante à adesão dos docentes ao processo de estudo. Uma das pedagogas criticou a forma fechada da formação, pois se contrapõe à perspectiva adotada pelos docentes e instituições.

Questionamos também as pedagogas sobre como elas pensam que deveria ser a formação continuada aos professores da rede pública de ensino com relação ao tempo utilizado e ao conteúdo. Devemos considerar que 03 pedagogas não se pronunciaram sobre a questão do tempo e 01 não comentou sobre o conteúdo. As demais pedagogas foram unânimes ao responder que o tempo utilizado é insuficiente e que os encontros de formação continuada deveriam ser mais frequentes. No que diz respeito ao conteúdo, 03 elencaram que a formação deveria direcionar-se às áreas específicas de conhecimento; 01 delas acredita que os professores deveriam ser consultados previamente sobre os temas a serem tratados nos cursos de formação e 01 ressalta que deveria ser trabalhado com eles a questão da metodologia.

Perguntamos sobre a percepção das pedagogas quanto a receptividade dos professores em relação as formações que acontecem nas escolas. Notamos que a percepção que as pedagogas mais destacaram diz respeito ao desinteresse dos docentes pela formação continuada, totalizando 06 respostas; 02 pedagogas relataram que os professores se interessam quando são temas específicos da instituição; outras 03 afirmaram que eles se interessam quando se tratam de temas relativos à sua vivência e 01 pontuou que a receptividade é

maior quando são temas que dizem respeito à metodologia. Os dados estão expostos no quadro abaixo.

**QUADRO 8:** percepções das pedagogas quanto a receptividade dos professores em relação as formações que acontecem nas escolas

<b>Respostas</b>	<b>Número de pedagogas*</b>
<b>Os professores não querem participar da formação e não demonstram interesse na mesma;</b>	<b>06</b>
<b>Os professores participam de forma mais efetiva quando são temas voltados à instituição, como Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar;</b>	<b>02</b>
<b>Os professores demonstram interesse quando são temas afetos à sua postura social, como inclusão;</b>	<b>03</b>
<b>Os professores participam mais quando são temas referentes à metodologia.</b>	<b>01</b>
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>

Fonte: dados coletados por entrevista realizada com pedagogas da rede pública de ensino, 2015.

\*Alguns professores atribuíram mais que uma resposta, assim as percepções não correspondem ao número de entrevistados.

Solicitamos as pedagogas conceituar formação continuada. As respostas foram as seguintes: 03 não conceituaram a formação, apenas opinaram sobre ela. Em relação a opinião, 01 relatou que a formação continuada pode mudar e melhorar a práxis do professor e atender suas necessidades e demandas nas instituições em que atuam; outra argumentou que a formação é necessária para o aprendizado dos professores, contudo precisa ser reformulada, de forma que as temáticas atendam as necessidades dos professores; 01 registrou que considera a formação realizada nas escolas muito cansativa por parte das atividades desenvolvidas, chegando a assemelhar-se a uma maratona.

Quanto as definições, 01 pedagoga relatou que a formação é uma forma de capacitar os profissionais da educação, não somente para aumentar o salário. Por sua vez, outra afirmou que a formação continuada é uma forma de capacitar os profissionais da educação e a definiu como momentos de estudo para reflexão e aprimoramento da prática pedagógica; para 01 delas a formação continuada é um espaço coletivo para oportunizar, de modo geral, a todos os profissionais da educação um estudo reflexivo sobre novas concepções revendo a prática atual para ampliar as possibilidades de atuação,

e por fim, O1 conceituou a formação continuada como um período destinado a sistematização de estudos referentes a aprendizagem, avaliação, metodologia e outros temas pertinentes à educação escolar.

De modo geral, percebemos que nenhuma das pedagogas citou a formação continuada para si, elas estavam pensando sobre a formação pela qual são responsáveis por coordenar nas escolas. Assim como não citaram alguma outra que a rede estadual oferece, como o Programa PDE, por exemplo, em vigência e que capacita os pedagogos e docentes na sua área de atuação. Nas entrevistas pudemos perceber que tanto os professores, como as pedagogas têm dificuldades para definir o que é a formação continuada e qual sua finalidade dentro da instituição. Percebemos que os envolvidos na pesquisa focaram suas respostas apenas nas formações que recebem aos sábados, nas instituições em que são lotados. O qual denota a ausência de uma política de formação continuada, são ações fragmentadas e sem continuidade.

Nas respostas que analisamos, professores e pedagogas elencaram diversas questões internas da sala de aula, por exemplo, como foco dos cursos de formação. Vemos, dessa forma, o quanto a formação inicial precisa ser sólida e consistente, para que a formação continuada seja, efetivamente, continuação de um processo que fora proposto na formação inicial e não simplesmente como atividade burocrática que deve ser cumprida apenas por obrigação. Observamos nas respostas que a formação não os agrada, que os temas trabalhados são pobres e o tempo é insuficiente. Vários professores desconhecem como são encaminhadas pela SEED as formações que acontecem nas escolas.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesta pesquisa analisar a política de formação continuada aos docentes do ensino público estadual do Paraná (2011-2015) e a sua implementação na escola de modo a perceber a sua relevância na formação profissional e pessoal dos educadores.

Ao examinar os textos dos autores e comparando com os documentos norteadores para a educação paranaense, foi possível perceber que a formação continuada, inicialmente proposta pelo governo Lerner por meio da Universidade do professor (1995-2002) teve uma ruptura quando iniciou-se o governo Requião (2003-2011), propondo uma nova vertente de formação para os professores, de modo que puderam participar pela primeira vez do PDE, criado em 2007. Com a mudança de governo, voltando à política neoliberal proposta por Beto Richa, a formação continuada teve novamente uma ruptura e propôs-se que o PDE fosse cortado, deixando de oferecer aos professores a continuidade dessa formação. Percebemos o quanto essas rupturas ficam evidentes quando, nas entrevistas realizadas, pedimos para que professores e pedagogas conceituassem formação continuada, se restringindo apenas àquilo que recebem nas instituições formadoras.

Em minhas vivências do PIBID, pude acompanhar todo o processo, desde a chegada do material, até a preparação da pedagoga e a efetivação da formação. Muitos são os desafios enfrentados no cotidiano escolar e o modo como vem sendo encaminhado esse processo não ameniza a situação. Não há uma política de formação continuada neste governo, e o que ficou marcado nas gestões anteriores- Faxinal do Céu e PDE- não foi citado por nenhum participante da pesquisa nesta gestão. Vemos, com isso, a fragilidade a que é submetida a formação continuada e a carga de responsabilidade das pedagogas dentro das instituições para que a formação aconteça. Há, ainda, professores que acreditam que é por falta de interesse das pedagogas em organizar a formação, que ela é precária.

Percebemos o quanto ainda temos de avançar na educação e como é primordial consolidar a formação inicial, para posteriormente investir na formação continuada. É um longo processo, que requer muitas mudanças nas políticas educacionais do país. Diante dessas deficiências, compreendemos

porque tantos professores, assim como as pedagogas, não conseguiram conceituar o que é formação continuada e por que ficam tão preocupados em opinar e sugerir temas ou formas de trabalho. Corroboramos com Chimentão (2009) quando aponta que “Tais deficiências [...] muitas vezes, têm levado ao desinteresse e reações de indiferença por parte dos professores” e que “certas atividades que prometem ser de formação, quase sempre, em nada contribuem para seu desenvolvimento profissional” (CHIMENTÃO, 2009, p.4). A referida autora ainda aponta que o dia-a-dia dos docentes tem sido dessa forma e que uma sensação de insuficiência acompanha os professores na realidade atual. Assim comenta:

[...] a formação continuada passa a ser um dos pré requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola (CHIMENTÃO, 2009, p.3).

A autora coloca que é necessária uma formação inicial consistente, mas que a formação continuada é cada vez mais necessária, uma vez que a sociedade está avançando e com ela as tecnologias, o conhecimento e, conseqüentemente, as pessoas, sendo, portanto, relevante para o aperfeiçoamento.

Pimenta (2012) também defende que a formação continuada não pode ser tratada isolada da formação inicial. Sobre isso, a autora salienta que a formação inicial é fundamental para que se favoreça a atividade docente, uma vez que ser professor não é uma atividade burocrática, mas ensinar o conhecimento historicamente elaborado. A autora aponta a licenciatura como formadora de atitudes e valores que oportunizem a construção de seu saber fazer docente. Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Chimentão (2009, p.5) analisa que por mais que a formação continuada tenha como objetivo as demandas dos docentes, não pode ser compreendida como um ato burocrático que será “[...] a solução para os problemas”. Ela ainda destaca que “A formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda” [...]” e que uma precisa da outra,



de modo que “[...] a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e [...] que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se” Chimentão (2009, p.5).

Vimos que não faltam estudos e pesquisas sobre a formação continuada, os quais há anos registram críticas à ausência de uma política articulada de formação (inicial e continuada). Também não há ausência de legislação. Os professores e pedagogas expressam bem essa ausência de uma política de Estado articulada de formação docente. Se nos governos anteriores havia uma ação “carro chefe” que imprimia uma marca, na atualidade a desarticulação é institucionalizada.

## REFERÊNCIAS

BERNARDES, Adilson Toledo. **A precarização do trabalho docente no ensino público estadual do Estado de São Paulo e a territorialização do capital na educação** – uma análise a partir de Ourinhos. Artigo apresentado na XIII Jornada do Trabalho em Presidente Prudente, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/jtrab/n1/40.pdf>. Acessos em fev. 2016.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)> Acesso em Jan 2016.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>> Acesso em Jan. 2016.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Decreto nº 5.008**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)> Acesso em Jan 2016.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 27 jun, 2014.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Portaria nº 1.403**, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>>. Acesso em Jan. 2016

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: 4º CONPEF- Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 2009. **Anais...** UEL- Universidade Estadual de Londrina, 2009, p. 1-6. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigo\\_moral2.pdf](http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigo_moral2.pdf)> Acesso em Jan 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, v.13, n.37, jan/abr 2008, p.57-70.

GOMES, Debora. **DIMENSÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL CONTINUADA NO SÉCULO XXI.** 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2009.

GUIDI, Janete Aparecida; SHIMAZAKI, Elsa Midori. O IDEB e a influência na formação continuada dos docentes da escola pública. In: Seminário de Pesquisa do PPE, UEM- Universidade Estadual de Maringá, jun 2013, p. 1-12.

Disponível em:

<[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2013/trabalhos/co\\_02/60.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/60.pdf)> Acesso em Out 2015.

MELLO, José Ferreira de. Análise da presença do estado neoliberal nas políticas públicas para educação no Estado do Paraná nas gestões Lerner (1995-2002) e início governo Beto Richa (2011). In: XIII CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO NORTE PIONEIRO Jacarezinho. 2013, **Anais:** UENP- Universidade Estadual do Norte do Paraná- Centro de Ciências Humanas e da Educação e Centro de Letras Comunicação e Artes. Jacarezinho, 2013. ISSN-18083579. p.100-117.

NADAL, Beatriz Gomes. Política Educacional paranaense para formação de professores: um olhar à luz dos textos políticos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. **Anais:** Porto Alegre, Anpae, 2007. 1 CD-ROOM.

NADAL, Beatriz Gomes. A gestão do trabalho pedagógico no contexto das políticas paranaenses. In: VIII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. 2008. **Anais:** PUC-PR- Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2008, p. 534-547. Disponível em:

<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/654\\_777.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/654_777.pdf)> Acesso em Out 2015.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação do Paraná: 2015-2025.** Disponível em: < [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Anexo\\_18492.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Anexo_18492.pdf)> Acesso em Jan 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação- PEE PR:** Uma construção coletiva. Curitiba: SEED, 2005. (Versão Preliminar).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da administração e de Previdência Departamento de Recursos Humanos. EDITAL Nº 37/2004. 20 de janeiro de 2004, p.1-23. Disponível em: < [http://www.cops.uel.br/concursos/seap\\_2004/Edital\\_037\\_2004.pdf](http://www.cops.uel.br/concursos/seap_2004/Edital_037_2004.pdf)> Acesso em Nov 2015.

\_\_\_\_\_. **Formação em Ação**. Disponível em:  
<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1341>>. Acesso em Jan. 2016

\_\_\_\_\_. **Semana Pedagógica**. Disponível em:  
<  
<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1471>> Acesso em Jan. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido (org). Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: \_\_\_\_\_ **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-39.

RODRIGUES, Edna Malavazi. A formação continuada sob o olhar de um coordenador pedagógico. 1.ed. Departamento de Teoria e Prática da Educação, Maringá, 2002. p. 1-40.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. O governo Lerner e a crescente precarização da escola pública do Paraná (1995-2002). In: SEMINÁRIO NACIONAL: ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 2003. Cascavel. **Anais**: Cascavel, Unioeste, 2003. CD-ROOM.



## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “Políticas públicas para a formação continuada no Paraná, 2011-2015: limites e possibilidades”, que faz parte do curso de Pedagogia e é orientada pela profª Draª Eliana C. Navarro Koepsel da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa diz respeito às vivências dos docentes e das pedagogas na prática da formação continuada. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: o pesquisador entregará um questionário com seis perguntas sobre formação continuada, que podem ser respondidas opcionalmente. Informamos que poderão ocorrer riscos ou desconfortos diante das questões. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. As perguntas realizadas serão transcritas sem qualquer identificação, e ao final da pesquisa serão descartadas. Os benefícios esperados são que se perceba o quão importante é ter o relato de professores e pedagogos, que fazem parte do processo, para compreender quais as demandas e necessidades dos profissionais da educação em termos de formação. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu.....

(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profª.....(nome do pesquisador responsável).

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,.....  
(nome do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Eliana C. Navarro Koepsel

Endereço: Rua Vereador Arlindo Planas, 2076

(telefone/e-mail): (44) 9915-2894/ rkoepsel@uol.com.br

Nome: Mariana Santana Facina

Endereço: Rua Rui Barbosa, 2127

(telefone/e-mail): (44) 9877-6181/ [mariana\\_facina@hotmail.com](mailto:mariana_facina@hotmail.com)

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

## APÊNDICE 2

### Roteiro para questões dos professores

Categoria	Questões
Opinião	Quais os tipos de dificuldades você encontra em sua atividade de docência? Quais dessas você gostaria que fosse objeto de estudos e reflexão nos cursos de formação continuada?
	Você se recorda dos conteúdos e da forma como aconteciam a formação continuada em outros governos?  Poderia citar uma memória positiva e outra negativa relacionada a formação continuada oferecida a rede pública de ensino?
Expectativa	Na sua opinião, como deveria ser a formação continuada aos professores da rede pública de ensino com relação ao tempo utilizado e ao conteúdo?
Percepção	Você sabe como são definidas e organizadas as atividades de formação oferecidas aos professores pelas escolas?
Concepção	Como você conceitua formação continuada?

RESPOSTAS:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



